Über den künstlerischen Bildungswert des Zeichnens in der Schule

---

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät (I. Sektion)
der Ludwig-Maximilians-Universität zu München

vorgelegt von

Egon Kornmann
aus Basel

Starnberg
Buchdruckerei Land- und Seebote G. m. b. H.
1931

Referenten:
Geheimrat Prof. Dr. Aloys Fischer
Geheimrat Prof. Dr. Wilhelm Pinder

Tag der mündlichen Prüfung:
27. Februar 1931

R. UNIV.
BIBLIOTHEEK
LEIDEN

Lebenslauf.

Verfasser ist geboren am 16. September 1887 in Basel in der Schweiz als Sohn des Salinendirektors Ludwig Kornmann und seiner Frau Elise geb. Klemm. Er absolvierte 1907 das humanistische Gymnasium in Freiburg i. Baden und bezog 1908 die Technische Hochschule in München zum Studium der Architektur. 1910 lernte er Gustaf Britsch und seine kunsttheoretischen Forschungen kennen und schloß sich ihm als Schüler an. Er verließ die Hochschule und bezog im Winter 1911/12 die Universität München, um Kunstgeschichte und Philosophie zu studieren. Er hörte in den folgenden Jahren in München bei den Dozenten Prof. Dr. Wolters, Prof. Dr. v. Bissing und Prof. Dr. Lippold Archäologie, bei Prof. Dr. Wölfflin Kunstgeschichte und bei Prof. Dr. Baeumker, Prof. Dr. Külpe und Prof. Dr. v. Aster Philosophie; ferner bei Prof. Dr. Munker Literaturgeschichte. Im Wintersemester 1912/13 war er an der Universität Freiburg i. B. eingeschrieben und hörte dort Kunstgeschichte bei Prof. Dr. Vöge und Philosophie bei Prof. Dr. Rickert. Im Sommer 1918 verließ er die Universität München, um als Mitarbeiter Britsch's an kunsttheoretischen und kunstpädagogischen Aufgaben tätig zu sein. Nach dem Tode Britsch's, 1923, formulierte er dessen hinterlassene theoretische Forschungen und veröffentlichte sie 1926 unter dem Titel „Theorie der bildenden Kunst". (Zweite Auflage München 1930.) In den folgenden Iahren begründete er als private Forschungsanstalt das „Gustaf Britsch-Institut für Kunstwissenschaft" in Starnberg, als dessen Leiter er in Kursen, Vorträgen und auf Tagungen öffentlich tätig ist. Ein Lehrauftrag an der Münchner Gewerbeschule an der Pranckhstraße gab ihm während zweier Jahre Gelegenheit, als Fachlehrer seine Gesichtspunkte in der praktischen Arbeit einer öffentlichen Schule zu verwirklichen. Er stand dabei in wissenschaftlicher Fühlung mit Herrn Geheimrat Prof. Dr. Aloys Fischer und erfreute sich dessen pädagogischen Urteiles für die Probleme seiner Arbeit.

Lebenslauf.

Vorwort.

Die kunsterzieherische Bewegung der Schule steht heute im Begriff einen neuen wichtigen Implus zu erhalten. Die Gedanken der Kunsttheorie von Gustaf Britsch beginnen auf ihre Methode Einfluß zu gewinnen.

Es ist die Aufgabe dieser Arbeit, zum ersten Mal zusammenfassend darzustellen und an Beispielen aus dem Unterricht zu erläutern, was die Forschungen Britsch's für die Kunsterziehung bedeuten.

Kurz zusammengefaßt sind dieses die dargelegten Gedanken:

1. Die Theorie Britsch's erklärt die besondere Formstruktur, die das Werk bildender Kunst als solches bestimmt. Sie erlaubt damit auch in der Formstruktur des freien kindlichen Schaffens den eigentlich künstlerischen Wesenzug klar herauszuheben. Damit hilft sie das Fundament aller produktiven Kunsterziehung neu bestimmen: die Kunst des Kindes.

2. Die Theorie zeigt weiter, nach welchen Gesetzen der künstlerische Formaufbau sich entfaltet; sie zeigt die „Stufen", die der wachsende Geist im Aufbau schöpferischer Formzusammenhänge durchläuft. Damit schafft sie die fruchtbare Erkenntnis, wo das Problem der Erziehung und das Problem der Kunst sich begegnen.

3. Aus der Erkenntnis über die Formstruktur des künstlerischen Bildes ergibt sich die grundsätzliche Scheidung des künstlerischen vom nichtkünstlerischen Bild und damit für den Unterricht die Möglichkeit der grundsätzlich notwendigen klaren Trennung künstlerischer und nichtkünstlerischer Aufgaben des Zeichnens. Daraus gewinnen auch die nichtkünstlerischen Aufgaben des Schulzeichnens eine Klärung ihres inneren Zieles und ihrer geistigen Voraussetzungen, und es ergibt sich zum Schluß:

Ein Ueberblick über die Frage, welche Bildungswerte das Zeichnen der Schule überhaupt zu geben hat.

Vorwort.

Einführung.

Eine Untersuchung über den künstlerischen Bildungswert des Zeichnens an allgemeinbildenden Schulen mag ausgehen von einem kurzen Rückblick auf die Wandlungen, die der Zeichenunterricht in den letzten Jahrzehnten durchgemacht hat.

Aus einem untergeordneten „Handfertigkeits"-Fach ist er immer mehr zu einem wesentlichen Bildungsfach geworden. Immer stärker trat die Beziehung in den Vordergrund, die zeichnerische Betätigung mit dem Schaffen der Kunst verbindet — oder verbinden kann. Der Bildungswert, den dieses Fach gewinnen sollte, wurde immer stärker auf dem Gebiet des Künstlerischen gesucht.

Zwar war der Gedanke, daß auch das Zeichnen der Schule irgendwie der Kunst noch verbunden sein solle, fast nie ganz aus den Lehrplänen verschwunden. Ein ornamentales Zeichnen z. B. konnte eigentlich seine Pflege nur rechtfertigen, wenn noch etwas im Bewußtsein lebendig war davon, daß ein Ornament ohne Beziehung auf bildende Kunst überhaupt keinen Sinn hat. So war — wenn auch kaum mehr in der Wirklichkeit der Praxis, so doch wenigstens als Anspruch — der Gedanke eines Künstlerischen im Zeichen-Unterricht der Schule nie ganz erloschen. Aber erst das Einsetzen einer bewußten kunsterzieherischen Bewegung vor etwa 4 Jahrzehnten hat dem Zeichenunterricht die entscheidende Rolle in dem Plan einer vertieften Erziehung zu den Kulturwerten der Kunst angewiesen. Schon Lichtwark gab dem Zeichenunterricht die Rolle eines Arbeitsunterrichtes, der aus eigener produktiver künstlerischer Haltung zum Erlebnis des Künstlerischen hinführen sollte.

Aber die Vorstellung von dem, was im Zeichnen der Schule künstlerischer Bildung dienen könne, hat sich im Verlaufe dieser Bewegung stark gewandelt. Es ist natürlich, daß die Vorstellung vom künstlerischen Bildungswert des Zeichnens aufs engste verknüpft sein muß mit der Vorstellung vom Wert der Kunst überhaupt. Und so mußte naturgemäß der Wertakzent des Zeichnens sich wandeln mit dem, was der Zeit als das Entscheidende des künstlerischen Wertes erschien.

Ueberblicken wir die letzten 4 Jahrzehnte, so können wir in vielerlei Strömungen eine große Wandlung vor allem erkennen. Sie ist der Widerschein einer großen Wandlung im Leben der Kunst selbst; sie ist — mit Schlagworten bezeichnet —, die Wendung vom Realismus

zum Expressionismus, die Wendung vom „Erscheinungswert" zum „Ausdruckswert" im Kunstwerk; und damit die Verschiebung in der Wertung dessen, was das Zeichnen von solchen künstlerischen Werten zu vermitteln habe.

Verfolgen wir in großen Zügen die entscheidenden Gedanken dieser Wandlung:

Wenn Konrad Lange sagte: „Die Kunst, wie wir sie heute auffassen, ist Darstellung der Natur", so entspricht dieser Auffassung vom Wesen der Kunst die Orientierung des Zeichenunterrichts, wie sie Friedrich Müller 1896 formulierte: „Das Schulzeichnen tritt in den Dienst der künstlerischen Erziehung, indem es in systematischer Folge durch Erfassen des Typischen an Lebens- und Naturformen das Auge bildet und den Formen- und Farbensinn entwickelt."

Der Bildungswert des Zeichnens ist also hier bestimmt von einer Vorstellung des künstlerischen Wertes, die durch die Begriffe Realismus, Naturalismus, Impressionismus etwa umschrieben wird. Wie weit diese Begriffe und die mit ihnen verbundenen Wertvorstellungen das eigentlich Künstlerische treffen oder nicht treffen können, wird uns noch zu beschäftigen haben, weil diese Untersuchung über die allgemeinen Begriffe hinaus zum eigentlichen Wertproblem vordringen will. Hier ist zunächst nur die Tatsache festzuhalten, dass die Reformbewegung des Zeichenunterrichts in den Jahren bis zur Jahrhundertwende geleitet war von der Absicht, dem Zeichenunterricht dadurch künstlerischen Charakter zu geben, daß in ihm eine Fähigkeit zum „richtigen Sehen" und zu typischer Wiedergabe der Natur gebildet werde, — im Gegensatz zu früherem Unterricht, der im Schematischen einer Zeichentechnik erstarrt war, — denn in dieser Fähigkeit sah man das entscheidende Können, das das zeichnerische Tun der Schule mit dem Schaffen des Künstlers verknüpfen könne. Darum glaubte man aus jenem Tun die fruchtbare Einstellung zur Kunst zu gewinnen, den Blick für ihr Wesentliches zu schärfen, die geistige Verknüpfung mit ihren geistigen Werten zu geben.

Der leitende Gedanke dieses Unterrichts war ein „Zurück zur Natur"; das Bestreben, an der Natur als der „ewigen Lehrmeisterin der Kunst" eine Verjüngung und Gesundung zu finden. Aus solcher Auffassung war auch die neue Stilbestrebung im Kunstgewerbe hervorgegangen: an stelle einer Erstarrung in historischer Nachahmung ein Naturalimus des Ornaments und der Form. Ein großer Teil der zeichnerischen Reform ist diesem Naturalismus gefolgt und allenthalben finden wir, daß in der naturalistischen Wiedergabe der Natur dasjenige gegeben sein soll, das den künstlerischen Bildungswert im Zeichnen bedeutet. Auch heute noch ist ein konservativ gerichteter Teil des

Zeichenunterrichts und seiner Lehrpläne von dieser Werteinstellung beherrscht.

Im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts aber bereitete sich in dieser Auffassung eine große Umwandlung vor. Das Interesse der Pädagogen wandte sich dem eigenen freien Schaffen des Kindes, der sogenannten freien Kinderzeichnung zu. Es braucht hier nur kurz hingewiesen zu werden auf die Tatsache, die uns allen noch gegenwärtig ist, wie immer stärker das Bewußtsein erwachte, daß in der freien Zeichnung des Kindes wesentliche Werte lägen, daß hier schöpferische geistige Kräfte am Werke seien, die man bisher verkannt hatte. Man sah, daß diese Kräfte ihrer Natur nach etwas Schöpferisches haben, daß hier etwas hervorbricht, das in ganz anderem Sinn sich mit dem Künstlerischen berührt als das „richtige Sehen und Darstellen der Erscheinung". Man sah, daß das Künstlerische gewissermaßen in seiner Tiefe, in seinen treibenden Kräften sichtbar wird. [1])

Mit dieser neuen Einstellung und Wertung der freien Kinderzeichnung gewann die Vorstellung vom künstlerischen Bildungswert des Zeichnens einen ganz neuen Inhalt. Werte im kindlichen Zeichnen, die eine frühere Einstellung gar nicht gekannt hatte, traten in den Vordergrund. Wenn man Kind und Kunst in Beziehung bringen wollte, so meinte man nicht mehr, das „richtige Sehen" der Kunst realistischer Richtung sei der entscheidende Punkt der Verknüpfung, sondern man sah ihn in der Schöpferkraft der Phantasie, des bildlichen Vorstellens; man sah ihn darin, daß ein Kind von sich aus fähig ist, ein Bild schöpferisch aufzubauen, in dem die Seele des Kindes sich bildnerisch aussprechen kann. Man stand damit vor kindlichen Ausdruckswerten von bisher ungeahntem Reichtum; man hatte eine „Kunst des Kindes" entdeckt.

Mit dieser Entdeckung bildnerisch-schöpferischer Kräfte im Kinde nun traf zusammen die Wendung der lebenden Kunst vom „Realistischen" zum „Expressiven", die Hervorhebung jener Werte der Phantasie, des seelischen Ausdruckes, die man auch im kindlichen Schaffen als eigenstes Vermögen des Kindes gefunden hatte.

So erwuchs jene zweite Phase der kunsterzieherischen Bewegung, die den Jahren vor der Jahrhundertwende gegenüber eine tief einschneidende Wandlung bedeutete. Nun entfaltete sich auf dem Gebiet des Zeichenunterrichts jenes reiche Leben: man gab dem freien bildnerischen Schaffen des Kindes und Jugendlichen freie Bahn und der ganze Zeichenunterricht wandte sich in entschiedener Weise der Kunst zu — und zwar der Kunst der Zeit. Es hob an vielen Schulen ein vielseitiges Experimentieren an, in dem alle Probleme — und auch alle Problematik — der Zeitkunst sich widerspiegeln.

Es ist kaum möglich zu überschätzen, von welch tiefer pädagogischer Bedeutung diese kunsterzieherische Bewegung ist, die auf dem Schaffen des Kindes aufbaut. Sie ist zeitweise vieleicht der „Vorort" der großen pädagogischen Bewegung gewesen, die das Kind als ein Wesen von eigener Gesetzlichkeit und von eigenem Wert wachsen lassen will „nach dem Gesetz, nach dem es angetreten"; — einer Bewegung, die die Erziehung neu gründen will auf jenen Kräften des Geistes und der Seele, die frühere Erziehung im Kinde nicht anerkannt und daher so oft vergewaltigt hatte. So konnte Praehauser sein schönes Buch: „Kunst und unerfüllte Pädagogik" mit dem Satz schließen: „Aber ihr (der Kunsterziehung) Bestes wird sein, daß sie uns vielleicht auf den Weg zur Erziehung geführt hat".

So können wir heute im positivsten Sinne von einer Kunst-Erziehung sprechen. Und unser historischer Rückblick, von dem wir ausgingen, führt uns zu der heutigen Lage, in der das Zeichnen eine besondere pädagogische Bedeutung gewonnen hat. Auf seinem Felde können sich die schöpferischen Kräfte der Jugend vieleicht am reinsten betätigen. Im Zeichenunterricht ist vielleicht da und dort — neben der gleichlaufenden Pflege des Sprachschöpferischen — das Problem eines Arbeitsunterrichtes, der selbständige Bildungswerte schaffen kann, am reinsten verwirklicht worden.

Aber der Begriff: Kunsterziehung enthält noch die andere Komponente: Kunst. Es kann kein Zweifel sein, daß eine Pädagogik, die der Kunst zugewandt ist, erst dann ihren letzten Sinn erfüllt, wenn sie das Wesen der Kunst ebenso im tiefsten erfaßt, wie das Wesen des Kindes; wenn sie auch wirklich Kunsterziehung geworden ist. Erst dann, wenn sie wirklich auf dieses ihr innerstes Ziel gerichtet ist, kann sie den Anspruch der Wahrheit erfüllen, der hinter aller Pädagogik als letzter Maßstab stehen muß. Eine Kunsterziehung, und mag sie pädagogisch noch so lebendig erscheinen, die nicht zur Wahrheit der Kunst führt, die am letzten Wert vorbei zu Scheinwerten und Irrtümern über Kunst führt, kann auch ihre letzte pädagogische Aufgabe nicht erfüllen, weil sie ihren tiefsten kulturellen Sinn verfehlt.

Dem tiefer Blickenden kann nicht entgehen, daß — trotz allen reichen Lebens — sich in der heutigen Kunsterziehung doch Zeichen einer inneren Krise zeigen. Sie stammen daher, daß jene Komponente: Kunst ihren vollen Sinn so oft nicht gefunden hat.

Es scheint vor allem an einer klaren Wertvorstellung zu fehlen, die das innere Ziel der Kunsterziehung bestimmen müßte. Jene lebendigen Strömungen zeigen ein starkes Schwanken in den Werten, ein Hin und Her der „Richtungen" und „Programme" — als Spiegelbild der Zerrissenheit unseres heutigen Kunstlebens.

Die bedingungslose Orientierung der Kunsterziehung an dem „Programm des Tages" aber ist pädagogisch problematisch in zweierlei Hinsicht. Einmal ist bei der heutigen Art, wie und von wem jene Programme gemacht werden, die Möglichkeit nur zu nahe liegend, daß solches Programm, — soweit es Kunst meint — bestimmt ist von einem Irrtum über Kunst, — daß es z. B. eine Intellektualisierung dessen bedeutet, was in bildender Kunst nicht intellektualisiert werden kann: des Sinnlich-Schöpferischen. Folgt die Kunsterziehung solchem Irrtum des Tages nur weil er „modern" und deshalb vermeintlich „lebendig" ist, so begibt sie sich ihres Anspruches auf Wahrheit. Und zum andern begibt sie sich mit dieser alleinigen Orientierung nach der Meinung des Tages gerade der wertvollsten Errungenschaft der neuen Pädagogik; sie opfert ihr die Eigengesetzlichkeit des kindlichen Geistes und seiner Entwicklung; sie opfert der „Mode des Tages" den „Stil der Jugend".

Um es an einem drastischen Beispiel zu zeigen: Wenn es heute als „lebendige Kunsterziehung" gilt, die jungen Menschen Photomontagen von ihren Reisebildern machen zu lassen, so sind mit solcher Uebung alle Werte selbständiger, jugendlicher Formschöpfung, die mit der Pflege der freien Kinderzeichnung auf dem besten Wege der Entwicklung waren, zu Gunsten eines „Aktuellen" von sehr zweifelhaftem Bildungswert preisgegeben. Auf diesem Wege wird die Kunsterziehung von einer „Richtung" in die andere gerissen; was heute als Wert erschien, wird morgen durch die Sätze eines neuen Programmes verleugnet. Was heute der junge Mensch als künstlerischen Bildungswert aus seinem Zeichnen gewinnen sollte, wird ihm morgen wieder in Frage gestellt; und was der Erwachsene einst aus seiner Jugendzeit findet, wird er nicht mehr gelten lassen können, weil es zu wenig von jenem überzeitlich gültigen Wert echter Jugendform und zuviel von vergänglicher Tagesmode enthielt. Das Kennzeichen aber eines wahren künstlerischen Bildungswertes ist, daß er bleibt über allen Wechsel des Stiles, der Zeit, der „Richtungen", als ein überzeitlicher in sich ruhender Wert geistiger Schöpfung.

Darum erscheint heute von neuem eine Besinnung nötig auf das innere Ziel der Kunsterziehung, auf das Künstlerische. Erschwerend dabei ist aber die besondere Situation, daß die Kunsterziehung sich nicht einfach der Führung des Tages anvertrauen kann, um die Orientierung zu den bleibenden Werten der Kunst zu finden. Das war in früheren Jahrhunderten einer ungebrochenen künstlerischen Tradition möglich. Heute aber, wo wir mit dem Erbe eines früher unerhörten Verfalles der bildend-künstlerischen Werte aus der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts belastet sind, wo wir selbst in einer Zeit größter Zersplitterung und Gegensätzlichkeit im Leben der Kunst stehen, heute müssen wir be-

wußt Wert von Unwert scheiden und erkennend das Wesen des Künstlerischen zu erfassen suchen.

Dieses Bewußtmachen des Künstlerischen ist die Aufgabe der theoretischen Kunstwissenschaft. Ihre Erkenntnisse können darum für die Kunsterziehung zum geistigen Rüstzeug werden, um in der heutigen Lage ihr inneres Ziel: die Kunst nicht zu verfehlen. Allerdings nicht eine Kunstwissenschaft, die ferne vom Phänomen der Kunst das Künstlerische glaubt im Intellektuellen finden zu können, die die Kunst selbst in ihre Sphäre des begrifflichen Denkens herabziehen will, sondern eine Theorie der Kunst, die zu den Quellen des Schöpferischen führt, die die Kunst nicht intellektualisiert, sondern im Gegenteil deren Hoheitsgebiet im Sinnlich-Schöpferischen neu begründet.

Solche Kunstwissenschaft glauben wir in den Erkenntnissen Britsch's gefunden zu haben. Diese Theorie der Kunst gibt der Kunsterziehung zwei für sie entscheidende Erkenntnisse: einmal faßt sie tiefer als alle früheren Theorien, worin das Wesen des überzeitlichen Formwertes künstlerischer Gestaltung begründet ist. Und zum andern zeigt sie das geistige Gesetz nach dem die Formprobleme sich entfalten. Sie zeigt auf welchem Wege das Künstlerische im Werden der geistigen Kultur erwächst. Damit berührt sie sich mit den Problemen der Pädagogik in einem entscheidenden und äußerst fruchtbaren Punkt: in der Erfassung dessen, wie die künstlerischen Probleme sich im wachsenden menschlichen Geist darstellen und entfalten. Sie stellt gewissermaßen die Kunst in ihren „Wachstumsgesetzen" dar.

Die Kunstpädagogik hat zwar das autonome Wesen des Kindes und seiner Wachstumsgesetze erkannt und bemüht sich diese zu pflegen; aber es fehlte ihr noch eine ebenso tiefe Einsicht in das autonome Wesen der Kunst und ihrer „Wachstumsgesetze". Erst in der Verbindung dieser beiden Probleme erfüllt sich ganz der Sinn der Verbindung von Erziehung und Kunst.

I.

Theoretische Gesichtspunkte.

Im folgenden sollen zunächst die theoretischen Gesichtspunkte der Kunstwissenschaft Britsch's für die Kunsterziehung an den Problemen des kindlichen Formschaffens dargelegt werden. In einem zweiten Teil wird über ihre Verwirklichung in der Praxis des Zeichenunterrichts zu sprechen sein.

Die Theorie Britsch's zeigt, wo die Wurzeln jener geistigen Gesetzmäßigkeiten liegen, die ein künstlerisches Werk konstituieren. Sie zeigt, wie schon in den ersten formenden Aeußerungen des kindlichen Geistes jene Gesetzmäßigkeiten keimhaft sich zeigen; wie hier die Fundamente gelegt werden, auf denen der wachsende Geist bildende Kunst aufbaut. Damit zeigt diese Theorie recht eigentlich das auf, was in Wahrheit die Kunst des Kindes ist. Was man früher erst in allgemeinen Umrissen sah, daß im Kinde die Kräfte des künstlerischen Schaffens schon am Werke sind, das ist durch die Forschungen Britsch's deutlicher geworden; denn er zeigt uns nun im besonderen, was diese Kräfte an künstlerischen Werten zu schaffen fähig sind. Er zeigt, daß in den Produktionen dieser formbildenden Kräfte objektiv erfaßbare Bestände einer geistigen Leistung sichtbar sind, die ihrem ganzen Wesen nach formschöpferisch ist. Er zeigt, wie sich diese Bestände an Formgeschaffenem in ihrem Wesen nicht anders kennzeichnen lassen denn als bildend-künstlerische, weil in dem besonderen Wie ihrer geistigen Struktur eben jene Gesetze vorgezeichnet sind, nach denen Werke der bildenden Kunst „gebaut" sind; weil in diesem Wie ihrer formalen Struktur jene Werte keimhaft sich zeigen, die das Wesen des Kunst-Wertes ausmachen. So gewinnen wir hier eine ganz neue und viel klarere Bestimmung dessen, was als Kunst des Kindes anzusprechen ist und wir gewinnen gleichzeitig damit die pädagogisch so ungeheuer fruchtbare Einsicht wie, auf welchem Wege, in welchen „Stufen" dieses produktive Formschaffen des Kindes sich entfaltet. Der Begriff der „Kunst des Kindes" ist gewissermaßen die „Schlüsselstellung" der Kunstpädagogik; sie ist die sachliche Grundlage eines Arbeitsunterrichts, in dem die Verknüpfung gefunden werden kann mit den Werten der Kunst. Dieser fundamentale Begriff der Kunst des Kindes soll deshalb hier näher dargelegt werden, weil von hier aus am klarsten der künstlerische Bildungswert des kindlichen Zeichnens gefaßt werden kann.

Wir haben diesen Begriff zunächst nach zwei Seiten abzugrenzen. Einmal gegen eine Ueberspannung des Begriffes vom Schöpferischen, vom Künstler im Kinde; auf der andern Seite gegen eine Unterschätzung dessen, was an wirklich Formschöpferischem im Schaffen des Kindes liegt; und schließlich gegen eine Vermengung künstlerischer und außerkünstlerischer Züge im kindlichen Zeichnen. Auf einen gewissen Ueberschwang der ersten Entdeckerfreude, die vom künstlerischen Genius des Kindes sprach, ist heute vielfach ein Rückschlag eingetreten. Viele wollen nichts mehr hören von einer Kunst des Kindes. Kunst ist ihnen etwas zu Hohes, nur vom bewußten Kunstwillen des Erwachsenen Erschaffbares, sodaß es ihnen beinahe lästerlich erscheint, von einer Kunst des Kindes zu sprechen. Ihnen stehen Andere gegenüber, die ganz im Gegenteil jede zeichnerische Aeußerung unter den Begriff „Kunst des Kindes" fassen, ganz einerlei, ob sie überhaupt irgendwelche künstlerischen Wesenszüge zeigt oder ob sie nur eine Nachzeichnung aus dem Naturgeschichtsbuch ist.

Den beiden Extremen einer Ueberschätzung und einer Verkennung des künstlerischen Wesens gegenüber zeigt nun Britsch, daß in der freien, vom Erwachsenen möglichst unbeeinflußten Vorstellungszeichnung des Kindes Züge liegen, die grundsätzlich ihrem Wesen nach form-schöpferisch sind; die nur zu verstehen sind aus einer geistigen Tätigkeit von schöpferischem Charakter. Er zeigt, daß hier Züge liegen, die ihrem ganzen Wesen nach in der Richtung der bildend-künstlerischen Gestaltung liegen, daß wir hier die ersten Schritte des Geistes auf dem Wege beobachten können, der in seinem Verfolge zur Kunst führt. Was der kindliche Geist immer wieder von neuem hervorbringt, sind in der Tat die Wurzeln bildend-künstlerischer Gestaltung: Alle geistigen Gesetze, die hohes bildend-künstlerisches Schaffen kennzeichnen, sind hier in ihren ersten entscheidenden Grundzügen vorgezeichnet.

So sind wir berechtigt, ganz objektiv von einem Formschöpferischen im Kinde zu reden — aber wir sind uns auch klar darüber, wie klein der Umfang, die Weite dieses Schöpferischen ist. Wem die Werte solcher bescheidenen Anfänge des Formschöpferischen nicht hoch genug erscheinen, um von Kunst zu reden, der mag von Vorkunst sprechen. Wesentlich ist nur, daß der objektive innere Zusammenhang im Gesetzmäßigen des kindlichen Schaffens und des Schaffens hoher Kunst erkannt werde. Denn auf dieser Verwandtschaft im Gesetzmäßigen allein kann Kunsterziehung sachlich gegründet werden.

Diese innere Verwandtschaft zwischen bildender Kunst und dem freien Bilden des Kindes nun gilt es in denjenigen Zügen zu erfassen, die für das Bildend-Künstlerische die artbestimmenden, konsti-

tuierenden sind. Wie man dem Wesen der bildenden Kunst nur dann sich wirklich nähern kann, wenn man auf ihren spezifischen künstlerischen Gehalt, auf ihre Gestaltungswerte gerichtet ist, d. i. auf diejenigen Qualitäten, die nur sie zu geben hat, und nicht auf jene Züge, die sie mit Unkunst gemein hat, so gilt es, auch im Schaffen des Kindes den eigentlichen Gestaltungswert ebenso herauszufühlen und herauszuheben. Nur wenn das gelingt, ist die Gewähr gegeben, daß der eigentliche künstlerische Wesenszug getroffen ist und daß die pädagogische Führung wirklich Kunsterziehung wird. Denn so wenig in den Problemen der hohen Kunst „von außen her", vom „wirklichen Aussehen der Natur" etwa, von dem was Kunst z. B. mit unkünstlerischer Naturabbildung gemeinsam hat, das Wesen des formschöpferischen Gestaltungswertes erfaßt werden kann, so wenig kann bei der Betrachtung der Kinderzeichnung dieser Weg eingeschlagen werden, wenn ihr künstlerischer Wesenszug erkannt werden soll. Dieser Weg wurde aber bei der Betrachtung der Kinderzeichnung meist gegangen. Sie wurde meist „von außen her" angesehen, von dem „was stellt es dar" und wie verhält sich die Darstellung zum „wirklichen Aussehen". Das Darstellungsmoment bildete den entscheidenden Maßstab für den Wert der Leistung auch dann, wenn eine psychologische Problemstellung dem kindlichen Geist gerecht zu werden versuchte. Die eigene Gültigkeit und der bildnerische Eigenwert der kindlichen Formbildung konnte mit diesem Maßstab des Darstellungsmomentes aber nicht gefunden werden.

Britsch nun betrachtet die Kinderzeichnung kunstwissenschaftlich. Er legt deshalb nicht den Darstellungsmaßstab, der dem Künstlerischen nicht adäquat ist, als Wertmaßstab an sie an. Er faßt sie als Offenbarung geistiger Kräfte, als Symbol einer spezifischen geistigen Leistung des anschaulichen Vorstellens, deren Gesetzmäßigkeit er aufzeigt. Er zeigt damit, daß in solcher Leistung ein geistiger Wert von autonomer Geltung liegt und daß dieser Wert seinem inneren Wesen nach der bildend-künstlerische Wert ist.

Das neue in dieser Betrachtung der Kinderzeichnung durch Britsch ist, daß sie ganz von „innen her", vom schaffenden Geist aus gesehen wird und von der Gesetzmäßigkeit seines Waltens aus.

Im Folgenden sollen nun diese Gesichtspunkte Britsch's in der Betrachtung von Kinderzeichnungen dargelegt und damit dasjenige herausgehoben werden, was für den künstlerischen Bildungswert im kindlichen Zeichnen das Entscheidende ist. Eine Reihe von Kinderzeichnungen sollen auf ihre eigentlichen selbständigen Formwerte hin untersucht werden.

Ehe diese Analyse vorgenommen wird, ist hier kurz hinzuweisen auf einen Grundgedanken der Theorie Britsch's, in dem klargelegt ist,

wo das Problem der künstlerischen Gestaltung wurzelt.*) Britsch zeigt, daß eine künstlerische Einheit von Form nur werden kann, wenn die Teile eines Formganzen in einer Weise aufeinander bezogen sind, die für die Anschauung als eindeutig klare Beziehung erlebbar ist. Die Gesetzmäßigkeit solchen Formaufbaues, der seinen Sinn in der Anschauung erfüllen soll, muß gesucht werden in der Gesetzmäßigkeit des anschaulichen Denkens. Die erste Voraussetzung für das Schaffen solcher anschaulicher Formbeziehung ist die, daß eine Form überhaupt zum Ausdruck, zum Symbol eines Anschaulich-Gültigen werden, daß sie einen Form-Sinn „aussprechen" kann. Eine Form kommt dadurch zum „Sprechen" als Form, daß ihr gewissermaßen „eine Stille geschaffen" wird; daß sie damit „gesetzt" wird als das anschaulich Gemeinte gegenüber einer Umgebung, die ihr gegenüber — wieder anschaulich — als das Nicht-Gemeinte wirken muß. Nur durch das Schaffen dieser Beziehung kann eine Form eindeutig einen Form-Sinn als Symbol für die Anschauung übermitteln. Solange Formen „irgendwie" zusammenstehen, solange ist ihre Beziehung vieldeutig, solange fehlt das geistige Gepräge der Gestaltung.

Das Schaffen anschaulicher Formbeziehungen, das „Bauen" oder „Fügen" eines Formzusammenhanges ist deshalb das Grundproblem bildend-künstlerischer Gestaltung überhaupt. Dieses Problem hat Britsch mit seinem Begriff des A mit U in genialer Weise gewissermaßen „von innen her" neu gefaßt. Von dieser Erkenntnis aus enthüllt sich nun auch die Formstruktur der Kinderzeichnung. Ihren Aufbau auf diesem Grundprinzip der Gestaltung zu verstehen, soll die folgende eingehende Analyse dienen.

Wenn wir Zeichnungen wie Abb. 1—4, 5, 8 nicht auf das Darstellungsmoment hin betrachten, sondern wenn wir sie einmal unmittelbar als Formbildungen auffassen, dann finden wir als ihr Charakteristikum, daß der Aufbau ihrer Form einer ganz bestimmen inneren Ordnung folgt. Alle Teile stehen zueinander in ganz klaren Formbeziehungen und erhalten dadurch eine ganz besondere Klarheit ihres formalen Aufbaues. Und zwar ist diese Klarheit in der An-Ordnung ihrer Teile eine anschauliche, eine Form-Ordnung, die ihren Sinn nur im Anschaulichen erfüllt. Der Sinn dieser Ordnung kann nicht mit Worten übermittelt, er kann nur anschauend erlebt werden; denn diese Ordnung stammt aus der Sphäre der Gesichtsvorstellung und wendet sich auch wieder an die Gesichtsvorstellung. Das muß betont werden,

*) Die Theorie Britschs ist dargelegt in Britsch: Theorie der bildenden Kunst. 2. Aufl. München 1930. Eine kurze Darstellung des Verfassers erscheint demnächst in dem Sammelwerk: „Vom Willen deutscher Kunsterziehung" unter dem Titel: Die Kunsttheorie von Gustaf Britsch als Grundlage der Kunsterziehung.

denn man hat immer wieder versucht, den Sinn der Formstruktur dieser frühesten Kinderzeichnungen als Begriffsbild zu erklären. Man sagt, das Kind zeichne nicht das, was es sehe, sondern das, was es von den Dingen wisse; es zeige seine Begriffe von den Dingen in der Zeichnung auf, es gebe „eine Niederschrift der begrifflichen Merkmale". — — Damit aber trifft man gerade nicht das Besondere, wie das Kind diese Dinge „aufzählt", man trifft nicht die Formqualität der Zeichnung. Das begriffliche Wissen, daß ein Baum aus Stamm, Zweigen und Blättern besteht, daß die Zweige am Stamm, die Blätter an den Zweigen sitzen; oder das Wissen, daß manche Tiere 4 Beine haben, das bedingt durchaus noch nicht die besondere Klarheit der Anordnung, die diese Teile in solcher Zeichnung finden. Denn diese klare An-Ordnung der Teile wendet sich an die Gesichtsvorstellung. Jenes klare Gefüge der Teile zu einem Ganzen bedeutet nicht, daß es ein Ganzes bilde, dessen Einheit begrifflich-logisch als eine begrifflich-logische Bezogenheit der Teile erfaßt werde; es bedeutet vielmehr, daß das Ganze eine Einheit bilde, in der der Zusammenhang der Teile zum Ganzen zwar auch einer inneren „Logik" folgt, aber einer „Logik" des rein Sinnlich-Anschaulichen. Es bedeutet m. a. W., daß die geschaffene Einheit nicht ein Begriff ist, sondern ein „Bild".

Wenn wir die Struktur dieses Bildaufbaues untersuchen, so finden wir jenes Grundprinzip der Formgestaltung verwirklicht, das Britsch mit dem vorhin erläuterten Begriff des A mit U formuliert hat.

Auf die Beispiele Abb. 1—4 angewandt wird das bedeuten: Hier ist ein Formganzes aufgebaut, in dem eine Reihe von Teilformen (Zweige, Beine) innerhalb des Formganzen gleichwertig, noch nicht voneinander differenziert sind. Diese Gleichwertigkeit der Teilformen innerhalb der Gesamtform ist hier für die Anschauung dadurch eindeutig verwirklicht, daß der gleich gemeinten Form eine gleiche Umgebung geschaffen ist innerhalb des Formganzen. So sind bei Abb. 1—3 die Zweige, bei Abb. 4 die Beine der Tiere in gleichen Abständen gesetzt. So sind bei Abb. 2 die Zweige sorgsam ineinandergefügt, indem ein Zweig in den Zwischenräumen von zwei anderen Zweigen liegt. Nirgends „verunklärt" eine Form die andere. Trotz aller Schwankung der kindlichen Hand ist diese Tendenz zur eindeutigen Klarheit der Formbeziehung schon in der Zeichnung des Vierjährigen Abb. 1 deutlich erkennbar.

Aus diesem Streben nach eindeutiger Formklarheit müssen mit zwingender Notwendigkeit immer wieder die Beine beim Tier so nebeneinander angeordnet werden, wie Abb. 4 es zeigt, solange noch keine Differenzierung zwischen Vorder- und Hinterbeinen möglich ist, solange sie nur eine Reihe gleichwertiger Teilformen in der Gesamtform sind.

Die gleichen Abstände bedeuten das Gestaltungsmittel für die anschauliche Einheit einer Gesamtform, die aus gleichwertigen Teilformen aufgebaut ist.

In der Gesamtqualität des Formzusammenhangs dieser Zeichnungen ist aber noch mehr verwirklicht als die Gleichwertigkeit der Teile; es ist auch die eindeutig klare Verwirklichung der Lagebeziehung oder Richtungs-Beziehung der Teile für die Anschauung geschaffen. Und zwar ist die allerprimärste „Erkenntnis", die über Lagebeziehung möglich ist, gegeben. Wenn eine Richtungsbeziehung erfaßt und dargestellt werden soll, so ist die entscheidende Voraussetzung, daß Richtungen überhaupt unterschieden werden. Diese erste Tatsache bloßer Unterscheidung (noch ohne Differenzierung innerhalb der Unterscheidung) findet ihren eindeutigsten Ausdruck für die Anschauung in dem größtmöglichen Unterschied der Richtungen; das rechtwinklige „Voneinandergehen" symbolisiert am eindeutigsten die Tatsache: Richtungs-Unterscheidung. So ist das Ganze eine Gesamtform mit gleichen, richtungsunterschiedenen Teilen und wieder ist die Richtungsgestaltung nicht eine begriffliche, sondern eine anschauliche Qualität geworden.

In Zeichnungen wie Abb. 3, 5 beginnt eine erste leise Differenzierung in der Richtung der Zweige gegen den Stamm: das nach oben Gerichtete der Zweige.

Sogar die Form der Blätter in Abb. 1 und Abb. 3 muß aufgefaßt werden als Verwirklichung, die im selben Sinne eindeutige Gestaltung ist. Daß die Blätter nicht irgendwie ausgedehnt, sondern rund sind, ist die eindeutigste Verwirklichung der Vorstellung einer Form, die nur ausgedehnt ist, aber noch ohne bestimmte Richtung. Diese primärste Vorstellung einer nur ausgedehnten Form wird am eindeutigsten verwirklicht durch ein Formgebilde, das allseitig-gleichartig ausgedehnt, also rund ist. Deshalb bedeutet diese Form von Blättern in frühen Zeichnungen noch nicht die Darstellung von „runden Blättern", die von anders geformten Blättern unterschieden wären, sondern die erste allgemeine Gestaltungsform. Erst dadurch, daß in diese primärste Ausdehnungsgestaltung als neue Voraussetzung eine Verwirklichung von Richtung hereinkommt, kann überhaupt ein „rundes Blatt" von einem „länglichen Blatt" oder einem „eckigen Blatt" in der Gestaltung differenziert werden. Die späteren Zeichnungen zeigen dann solche Differenzierungen.

So sehen wir, daß wir den Form-Sinn solcher Zeichnung nicht verstehen können als „Begriffsbild". Ebensowenig natürlich als „verschwommenes oder unklares Gedächtnisbild". Dem Gedächtnisbild (wie es etwa der Traum bietet oder die Fähigkeit des Eidetikers) würde in

diesen Fällen eine „Reproduktion" z. B. des Gewirres der Zweige, die das Kind durch ein Gekritzel ja auch geben könnte, entsprechen. Statt dessen gibt das Kind aber etwas ganz anderes. Was es gibt, ist weder eine bloße Aufzählung von begrifflichen Merkmalen, noch eine „unvollkommene Wiedergabe der Erscheinung", sondern was das Kind gibt, ist eine geistige Schöpfung in der Sphäre der Gesichtsvorstellung. Es stellt der Vieldeutigkeit der Formerscheinungen der Natur etwas Geistgeschaffenes gegenüber, das in seiner Form eindeutig ist; ein Formgebilde das in sich sinnvoll und absolut gültig ist; eine in sich ruhende Einheit, die das Gepräge seines Geistes trägt. Dieser in sich ruhende Wert seiner Formbildung ist der Keim des Formschöpferischen. Die bisherige Betrachtung der Kinderzeichnung hat in den Formbildungen der frühen Kinderzeichnungen noch nicht in diesem Sinne etwas Positives sehen können. Sie sprach von „Schema", „Erstarrung", ja sogar von einem „Uebel". Diese „schematische" Formstruktur der Kinderzeichnung erscheint aber durch die Darlegungen Britsch's heute als ein ganz positiver Formwert, als der eigentliche Keim des Bildend-Künstlerischen.

Es mag vielleicht übertrieben erscheinen, solch primitive zeichnerische Aeußerungen so eingehend auf ihren Formaufbau zu untersuchen. Aber diese Untersuchung ist nicht eine willkürliche Deutung einer gelegentlichen zufälligen kindlichen Aeußerung, sondern sie ist die Erkenntnis einer Gesetzmäßigkeit in der Formstruktur der kindlichen Zeichnung. Und die Aufdeckung dieser Gesetzmäßigkeit ist deshalb von so entscheidender Bedeutung für die Kunsterziehung, weil in dieser Gesetzmäßigkeit die Grundlinien jener Struktur vorgezeichnet sind, nach der die Werke der Kunst sich aufbauen. Diese Klarheit des Formgepräges, die schon in primitivsten Kinderzeichnungen sich findet, ist der wahre Keim der Einheit der künstlerischen Form. Hier fassen wir die Gesetzmäßigkeit der künstlerischen Form in statu nascendi. Daß wir damit naturgemäß auch den Keim des Wahrheitsproblemes fassen, den Punkt wo Kunst und Unkunst sich scheiden, sollen weitere Beispiele in der Folge noch veranschaulichen.

Die gezeigten Beispiele ließen schon erkennen, daß der Form-Sinn dieser Zeichnungen als Eigenwert nur verstanden werden kann von der Gesetzmäßigkeit ihres anschaulichen Aufbaues aus, nicht aus der Beziehung auf eine bestimmte Erscheinung. Die Zeichnungen geben nicht die Ansicht der Formverhältnisse bestimmter Dinge, sie geben auch nicht die Darstellung etwa der organischen Wachstumsgesetze, oder des Typischen bestimmter Dinge wieder. Sondern sie geben die Verwirklichung eines „Formungsgesetzes" für die Anschauung. Unter diesem Gesetz werden alle Dinge „gesehen";

genauer: nach diesem Gesetz wird ein für die Vorstellung in sich einheitlicher Formzusammenhang gestaltet, der auf die wirklichen Dinge bezogen werden kann. Will man also dem gerecht werden, was an geistiger Kraft der Anschauung, was an Formzusammenhang in der Verwirklichung geleistet ist, so kann man es nicht fassen von den Dingen aus, auf die eine Beziehung geknüpft werden kann, sondern man kann es nur fassen vom Geist aus, von dem „Formungsgesetz", aus dem der Formzusammenhang geschaffen wird.

Die ersten Grundprinzipien, nach denen solcher Formzusammenhang aufgebaut ist, haben wir bei der Analyse der Kinderzeichnungen Abb. 1—4 kennengelernt. Sie sind von Britsch in die Begriffe des A mit U und der Richtunggestaltung gefaßt. Es wird nun noch zu verfolgen sein, wie dieser Formzusammenhang sich weiter entfaltet, welches die geistigen Voraussetzungen bei reicheren Gestaltungen sind und auf welchem Wege sie sich aus den primären Gestaltungen entwickeln. Deshalb sei an die vorigen Zeichnungen eine Reihe entwickelterer Kinderzeichnungen angeschlossen und ihre künstlerischen Wesenszüge herausgehoben.

Es ist zur Aufzeigung der Formentwicklung für diese und folgende Beispiele das Thema „Baum" gewählt worden, weil an diesem Thema die Richtungsgestaltung sich am reichsten entfalten kann und weil dadurch gewissermaßen ein gemeinsamer thematischer Nenner für das Formproblem gegeben ist.

An dieser Reihe von Zeichungnen Abb. 5—7 und Abb. 8—10 können wir verfolgen, wie der Formzusammenhang sich entfaltet, wie sein Umfang wächst, sein Gehalt an Form reicher und differenzierter wird. In den Strichen, die in Abb. 5, 8 Stamm und Zweige gaben, war nur Richtung verwirklicht; in Abb. 6, 9 gewinnen nun Stamm und Aeste als neuen Forminhalt Ausdehnung, „Dicke". Der Umfang des Formkomplexes ist gewachsen, es sind mehr Teile im Zusammenhang enthalten und ihre Formbeziehung hat sich verfeinert (z. B. mehr und kleinere Blätter). Aber alle die entscheidenden Faktoren, die schon in den ersten Zeichnungen die Einheit, die klare Ordnung bedingten, sind auch in dieser zweiten Zeichnungsreihe die entscheidenden Faktoren, die das nun reicher gewordene Gebilde zur gestalteten Einheit werden lassen. Auch hier ist nicht ein „Spiegelbild einer zufälligen Erscheinung", sondern ein ganz eindeutig klares Gefüge von Form gegeben. So ist jedes Blatt in seinem Form-Verhältnis zu der ganzen Masse der Blätter eindeutig genau bestimmt: Die Blätter fügen sich dadurch zu einem Ganzen, dem „Laub", das schon Anfänge einer gewissen Gesamtqualität erkennen läßt, die man etwa mit dem Begriff des „Perlens" umschreiben kann. Die Richtungsbeziehung von Stamm und

Aesten ist noch die primitive, wenig über erste Richtungsunterscheidung hinausgehende. Die „schroffe" Verjüngung des Stammes und der Zweige in Abb. 6 — die eine Menge von Beispielen noch viel drastischer zeigen — ist wieder nichts anderes als die eindeutig klare Verwirklichung der primären Richtungsunterscheidung im Verlauf der Grenzlinien des Stammes. Denn wenn auf der Stufe erster Richtungsunterscheidung im Verlauf der Grenzen ein Richtungsunterschied (die „Verjüngung") verwirklicht wird, so müssen die Grenzen so „schroff" zusammenlaufen, weil das ebenso die für die Anschauung eindeutige Verwirklichung erster Richtungsunterscheidung ist wie die ebenso „schroffe" Richtungsunterscheidung bei Stamm und Zweigen in Abb. 1, 2, 8. Wir sehen also, daß solche Phänomene wie der „Pyramidenbaum" mit denen frühere Betrachter nichts anzufangen wußten, oder die sie glaubten auf ein bestimmtes Erscheinungsbild beziehen und daher als Gedächtnisbild eines „wirklichen" Pyramidenbaumes erklären zu müssen, sich nun erklären als etwas, das immer und immer wieder so werden muß, weil es dem inneren Gesetz einer Gestaltung folgt, die für die Anschauung eindeutig klare Symbole bestimmter Vorstellungszusammenhänge schafft. (Es braucht hier wohl nicht noch einmal ausgeführt zu werden, daß der Sinn solcher Bildungen wiederum nicht vom Begriff her, also nicht als „Begriffsbild" verstanden werden kann).

Somit sehen wir solche Bildungen heute als in sich vollkommen sinnvolle an. Sie sind für die betreffende Stufe der Gestaltung (in diesem Fall erster Richtungsgestaltung) richtig und wertvoll.

Abb. 7 und 10 zeigen eine ganz konsequente Weiterbildung der Probleme von 6 und 9. Der Umfang des Zusammenhanges ist noch größer geworden, die Formbeziehungen sind weiter verfeinert. Die Richtungsgestaltung ist von Richtungsunterscheidung weitergeschritten zu Richtungsdifferenzierung. Damit löst sich das „Starre" der ersten Beispiele, das für diese frühe Stufe das einzig mögliche und richtige war, und es ergibt sich aus der Richtungsdifferenzierung das Problem der Bewegung: die Zweige beginnen in ihrer Richtung zum Stamm veränderlich gestaltet zu werden, die Gesamtform fängt an sich zu „bewegen". Alle Teile aber bleiben gebunden in jenem Zusammenhang, der aus dem Ganzen ein „Bild", eine Formeinheit macht. Nirgends ist eine „Verunklärung" der Form durch ein ungestaltetes Neben- oder Durcheinander.

Man kann die Einheit im Formaufbau dieser Zeichnungen auch mit dem Begriff treffen, der sie mit dem Schaffen der Kunst verknüpft. Man kann sagen, diese Zeichnungen haben „Stil". Von Kinderzeichnungen wie Abb. 6, 7, 9, 10 kann man eine Beziehung finden zu Bildungen früher Kunst. Frühe Ornamentik, Bäume aus ägyptischer, assyrischer,

frühchinesischer, frühmittelalterlicher Kunst zeigen Parallelen. Und zwar ist das Wesentliche, daß die Parallele nicht im Darstellungsmoment, im „Baum" gefunden werde, sondern in der Formqualität, in dem Wie des Formzusammenhanges. Mit dieser Einstellung auf die gestalterische Leistung sehen wir, daß eine ganz gerade Linie vom selbständigen Formschaffen des Kindes zu historischer Kunst führt.

Wir sehen also, daß eine grundsätzliche Beziehung zwischen kindlichem Schaffen und zwischen Kunst im Gesetzmäßigen des Formaufbaues, in der Formqualität besteht. Wir sehen, daß es in der Tat eine Kunst des Kindes von einem bestimmten Umfang gibt. Die Verknüpfung dieser keimhaften Kunst des Kindes mit den höheren, aber wesensverwandten Werten der Kunst ist die Aufgabe der Kunsterziehung.

Es wurde schon betont, daß in der Erkenntnis, die Britsch über die Genesis der künstlerischen Probleme, über ihre „Wachstumsgesetze" gibt, der fruchtbarste Berührungspunkt mit einer Pädagogik liegt, die ihrerseits die Wachstumsgesetze des jugendlichen Geistes erforscht und die Erziehung nach ihnen orientieren will. Wie in der hohen Kunst nach einem Wort Wölfflins „nicht zu allen Zeiten alles möglich gewesen ist", wie in gewissen Zeiten die geistigen Voraussetzungen für gewisse Form- oder Farbprobleme fehlten, so gilt es auch in der Kunsterziehung, zu wissen, was zu jeder Zeit mögliches Problem ist, welches die besondern geistigen Voraussetzungen sind, die ein bestimmtes Formproblem bedingen und in welcher Folge sie sich entfalten. Man bezeichnet heute dieses Problem mit dem Begriff der Stufe, und man beginnt auch in dem, was man dem Kind an Kunst nahe bringen will, die geistige Stufe des Kindes zu berücksichtigen und ihm nicht zu bieten und von ihm zu erwarten, was ihm noch nicht gemäß sein kann. Aber wenn man von Stufen des Künstlerischen spricht, so sieht man heute dieses Problem meist noch vom Darstellungsmoment aus an. Deshalb sei hier gezeigt, wie das Problem der Stufen im Sinne von Britsch rein vom künstlerischen Gestaltungsproblem aus gesehen sich darstellt.

Wenn man in dem Begriff der Stufe das Künstlerische fassen will, so ist es ganz wesentlich, daß Stufe nicht vom Darstellerischen aus gesehen wird, sondern vom künstlerischen Formproblem aus. Eine bestimmte Darstellungsweise — des Räumlichen z. B. — braucht noch keine bestimmte Stufe des Künstlerischen zu bedeuten, sie kann vielmehr durchaus im Außerkünstlerischen (Konstruktion) oder im Unkünstlerischen (Naturdarstellung, Kitsch) bleiben. Es ist also nicht

so, daß eine bestimmte Darstellungsweise eine bestimmte Stufe des Künstlerischen bedeuten müßte, sondern es ist umgekehrt: aus einer bestimmten Stufe des künstlerischen Formzusammenhanges resultiert eine bestimmte Art der Darstellungsweise innerhalb des Künstlerischen. So resultiert z. B. aus der Stufe des Aegypters eine bestimmte Art von Räumlichkeit (oder Unräumlichkeit: je nach dem Standpunkt von dem aus man das Raumproblem sieht) aus der Stufe der mittelalterlichen Malerei eine andere (komplexere) und aus der Stufe der Malerei des 17. Jahrhunderts wieder eine andere (noch komplexere) Art von Räumlichkeit im künstlerischen Bild.

Stufen künstlerischer Gestaltung gelten also nur für Gestaltung nicht für Darstellung ohne gestalteten Formzusammenhang. Und weiter: künstlerische Gestaltung kann sich nur in einer „denk-notwendigen" Stufenfolge ihrer geistigen Voraussetzungen entwickeln. Diese Stufen muß jeder Mensch — wenn auch vielfach sprunghaft — durchlaufen, wenn er zu schöpferisch einheitlichen Bildungen von Formzusammenhängen — d. h. zu wirklicher Kunst kommen will.

Dieser Punkt kann nicht eindringlich genug hervorgehoben werden, weil „Stufen" heute noch immer vom Darstellerischen aus gesehen werden und weil infolgedessen auch die praktischen kunstpädagogischen Bemühungen vom Darstellerischen ausgehen und damit immer wieder Gefahr laufen, das Künstlerische zu verfehlen. [2])

Deshalb möge die Frage der Stufe hier noch an zwei Beispielen, dem Problem „Bewegung" und dem Problem „Licht und Schatten" näher erörtert werden. Für das Problem Bewegung können wir zurückgreifen auf die vorigen Beispiele. Zur Egänzung sei das bekannte Beispiel einer Schneeballschlacht aus Kerschensteiner beigefügt: Abb. 11. Für Abb. 1—3 und 5, 6, 11 ist Bewegung als Gestaltungsproblem noch nicht möglich, weil die Richtungs-Beziehung innerhalb des Formzusammenhanges noch auf der primären Stufe der Richtungs-Unterscheidung steht. Erst auf der folgenden Stufe der Richtungs-Veränderlichkeit erweitert sich der Gehalt der Formbeziehung derart, daß aus der Gestaltung differenzierterer Richtungs-Beziehungen „Bewegung" als Darstellungsinhalt möglich wird; erst dann können die Teile im Richtungs-Zusammenhang ihre Lagebeziehung zueinander verändern, können „sich bewegen", während sie bei Abb. 6, 11 immer nur in der einen Lagebeziehung des größten Richtungs-Unterschiedes erscheinen müssen und deshalb „starr" aussehen.

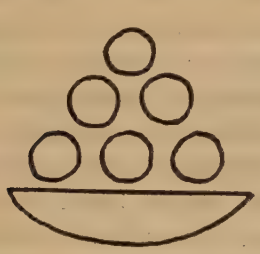
Die Stufe der Richtungsveränderlichkeit nun kann sich nur aufbauen auf der Stufe der Richtungs-Unterscheidung. Die geistige Voraussetzung der Richtungs-Unterscheidung muß sich erweitern zu der Möglichkeit differenzierterer Richtungsbeziehungen im Gesamtzusam-

menhang. Wenn diese erweiterten Voraussetzungen fehlen, so kann ihr Ergebnis — Gestaltung von „Bewegtem" — nicht ersetzt werden durch Abbildung der „tatsächlichen" Richtungsverhältnisse eines Dinges, durch Vermessung, durch Einzelbeobachtung. Denn die Darstellung der tatsächlichen Verhältnisse ist nur ein Abbild, aber kein Bild im künstlerischen Sinn; es fehlt ihr jene höhere Ordnung, jenes „Aussprechen eines Schöpferischen" in der Formbeziehung der Teile. Diese kann nur gewonnen werden aus einer Steigerung der Fähigkeit, die in Abb. 5, 6 u. a. schon die Anfänge solcher schöpferisch gestalteter Einheit zu schaffen fähig war. Solange diese gesteigerte Möglichkeit eines reicheren Zusammenklanges im Gefüge des Formganzen (vergleichbar etwa der Mehrstimmigkeit gegenüber der Einstimmigkeit in der Musik) nicht als schöpferisch-geistige Voraussetzung erarbeitet ist, solange ist Bewegung noch kein mögliches Problem der Gestaltung.

Das wird also praktisch bedeuten,daß Bewegung als Problem von künstlerischem Bildungswert nicht gewonnen werden kann vom Darstellerischen aus, sondern nur von seinen geistigen Voraussetzungen im Formschöpferischen aus, d. i. von der Möglichkeit der Richtungs-Veränderlichkeit im Vorstellungszusammenhang.

Entsprechend verhält es sich mit dem Problem Licht und Schatten. Auch dieses wird erst „reif", erst mögliches Gestaltungsproblem, wenn seine geistigen Voraussetzungen im Schöpferischen „reif" geworden sind. Wir sind gewohnt, auch das Problem Licht und Schatten als ein Darstellungsproblem anzusehen, das wesentlicher Bestandteil fast aller heutigen Formbildung ist. Auch im Zeichenunterricht der Schule wird „Schatten" ganz allgemein als Darstellungsmoment behandelt. An diesem Beispiel nun läßt sich besonders klar zeigen, wie ganz anders es erscheint, wenn man es von den rein gestalterischen Voraussetzungen — vom Problem der Stufe aus — ansieht. Wir müssen uns auch hier zunächst klar sein, daß „Licht und Schatten" sowohl ein Problem der Kunst als auch eines der Unkunst sein kann. Auch eine Darstellung, die nicht den geringsten Anspruch auf künstlerischen Wert zu erheben hat, kann Licht und Schatten zeigen. Von der Frage des künstlerischen Bildungswertes aus müssen wir also auch hier den Punkt finden, wo die Wurzeln des Problems als Problem der künstlerischen Gestaltung, nicht als solches der Darstellungstechnik liegen. Wir müssen den Punkt finden, an dem Schatten-Darstellung und Schatten-Gestaltung sich scheiden. Wir müssen m. a. W. die geistigen Voraussetzungen aufdecken, aus denen ein Formzusammenhang sich bis zu der Stufe differenziert, daß — innerhalb einheitlicher Gestaltung — Licht und Schatten als künstlerisches Problem sich ergibt.

Bekanntlich kennt die reine Vorstellungszeichnung des Kindes keinen Schatten, geschweige denn ein Glanzlicht; so wenig wie ganze Gebiete früher Malerei, z. B. der ägyptischen Malerei. Bei beiden sind also die Voraussetzungen noch nicht gegeben, aus denen Schatten inerhalb der künstlerischen Gestaltung als Möglichkeit erst erwachsen kann. Diese besonderen gestalterischen Voraussetzungen nun sind von Britsch klargelegt worden. In seiner Terminologie heißt das: Die künstlerische Voraussetzung für das Problem Licht und Schatten ist das Vermögen, die A-Bedeutung einer Form innerhalb dieser allmählich grenzlos in U-Bedeutung übergehen zu lassen und diesen Uebergang durch Farbe (oder Helldunkel) zu verwirklichen. Dieses Vermögen bedeutet einen ungeheuer wichtigen Schritt in der Schöpfung künstlerischer Formzusammenhänge. Es bedeutet eine neue Epoche in der Malerei gegenüber der vorhergehenden Möglichkeit — der früheren „Stufe" —, die eine Form nur allseitig grenzhaft abgehoben gegen U verwirklichen konnte. Schematisch ist dieser Schritt so zu veranschaulichen:



Mit dieser Möglichkeit erschließt sich eine weit komplexere Bezogenheit der Teile im Formzusammenhang. Mit der vorigen Stufe war nur die Möglichkeit gegeben, daß innerhalb der Gestaltung die geformten Teile nebeneinander auf erstem U (z. B. Papier, Schwarz oder Goldgrund) stehen. Wo dennoch Teile sich überschneiden, weil die Darstellung eines bestimmten Gegenstandes dazu führte, da war diese Ueberschneidung noch nicht als eigentlich gestalteter Formzusammenhang gelöst. Es fehlte die Möglichkeit, daß die überschnittenen Teile U-Bedeutung für die Ueberschneidenden erhielten; sie liefen künstlerisch gesprochen noch gewissermaßen „aneinander tot", die Gestaltung blieb an dieser Stelle noch probelmatisch, unklar [3]). Erst dadurch, daß die überschnittenen Teile als U für die Ueberschneidenden verwirklicht werden, erst dadurch ist jene tragende Voraussetzung aller Gestaltung: die eindeutig klare Verwirklichung in der Formbeziehung der Teile wieder gewährleistet. Sie wird erst möglich dadurch, daß innerhalb der überschnittenen Teile die A-Bedeutung

grenzlos in U-Bedeutung für die überschneidenden Teile übergeht. Damit erst wird die Ueberschneidung eindeutig klar g e s t a l t e t.

Und weiter erwächst aus dieser neuen Denkmöglichkeit auch erst das Problem Licht und Schatten. Erst aus dieser Möglichkeit innerhalb einer A-Form, A- Bedeutung grenzlos in U-Bedeutung übergehen zu lassen, ergibt sich die Möglichkeit, daß aus dem U i n n e r halb einer A-Form der „Körperschatten" wird. Der Schatten wird damit zur U-Verwirklichung für das Licht; er „trägt" gewissermaßen das Licht als die gemeinte A-Verwirklichung. Damit sehen wir auch für dieses Darstellungsproblem, wo seine geistigen Voraussetzungen liegen, wenn es G e s t a l t u n g, wenn es Kunst werden soll. Wir sehen, daß „Schatten" künstlerisch genommen, das Relultat einer bestimmten Stufe künstlerischen Formzusammenhanges ist, daß er also nicht künstlerisches Problem sein k a n n, solange die Stufe der Verwirklichung des grenzlosen Ueberganges innerhalb des Formaufbaues nicht gewonnen ist. Diese Stufe bedeutet eine beträchtliche Reife der formschöpferischen Fähigkeit, die im allgemeinen vor dem 15. Lebensjahr nicht erreichbar ist.

Noch viel weniger erreichbar sind demgemäß die künstlerischen Probleme noch differenzierterer Stufen. So vor allem die Probleme einer künstlerischen Gestaltung, die zu komplexer Räumlichkeit führt. Es bedarf zu ihrer Lösung jener Voraussetzung, die Britsch mit dem Begriff der Ausdehnungsveränderlichkeit bezeichnet hat. Diese Voraussetzungen schöpferischer Formgestaltung liegen völlig außer dem Bereich der Schule, sie können ebenso wenig Gegenstand der allgemeinen Schulbildung sein, wie das Komponieren polyphoner Musik oder die Erforschung erkenntnistheoretischer Probleme.

Die hier kurz dargelegten Erkenntnisse bilden für die Kunsterziehung einen neuen Impuls, geeignet, die lebendige Bewegung auf diesem Gebiet der Pädagogik zu vertiefen und die Methode ihrer praktischen Arbeit zu klären.

II.

Praktische Folgerungen für den Unterricht.

Bis hierher wurde versucht, darzulegen, welche Einsichten über das Wesen des Bildend-Künstlerischen und über das Gesetz seiner Entfaltung im wachsenden menschlichen Geist die Kunstwissenschaft Britsch's der Kunsterziehung zu geben hat. Wir werden nun noch die praktischen Folgerungen zu betrachten haben, die sich für den Zeichenunterricht — als dem praktischen Arbeitsfeld der Kunsterziehung in der Schule — ergeben.

Wenn im Zeichnen der Schule wirklich künstlerische Bildungswerte gewonnen werden sollen, so ist als oberster Grundsatz festzuhalten, daß nur solche zeichnerische Betätigung künstlerischen Bildungswert haben kann, die ihrem inneren Wesen nach wirklich künstlerisch gerichtet ist. Nur aus einer Betätigung, die ihrem Wesen nach formschöpferisch ist (und sei ihr Maß und ihre Kraft noch so bescheiden), kann jener Kontakt zu hohen Werten der Formschöpfung, kann jene Aufgeschlossenheit für hohe Kunst gewonnen werden, die künstlerische Bildung bedeutet. Alles Tun, das seinem inneren Wesen nach unkünstlerisch ist, kann niemals zum Erlebnis gerade des entscheidenden Kunstwertes hinführen — es führt nur zu einem Unkünstlerischen von größeren Ausmaßen.

Es mag scheinen, daß die Verwirklichung einer so strengen, aber grundlegenden Voraussetzung im Zeichenunterricht der allgemeinbildenden Schule eine überspannte Forderung, daß ihre Erfüllung unmöglich sei. Aber wenn wir diese zwingende Voraussetzung preisgeben, dann geben wir auch das letzte Ziel preis, zum wahren Künstlerischen Wert zu führen. Wahrheit ist nicht um einen billigeren Preis zu haben. Wem ihre Verwirklichung unmöglich erscheint, der ist vielleicht noch befangen von einer Vorstellung, die nur die höchste Leistung des Genies als Kunst gelten läßt. Wer aber die verschiedene „Spannweite" der Probleme und Werte innerhalb der Kunst überblickt, dem wird es nicht als Utopie erscheinen, von den bescheidenen aber echten künstlerischen Werten des Jungendschaffens eine Verknüpfung zu echten Werten höheren Ranges zu finden. Ja, mir scheint, daß eine künstlerische Allgemeinbildung, um die es sich für die Schule doch handelt, viel sicherer gegründet ist, wenn sie nicht gleich nach den letzten Werten greift, sondern wenn sie das ausbaut, was man vielleicht mit künstlerischer Kultur des täglichen Lebens bezeichnen

könnte. Das als allgemeine Bildung aufzubauen, ist doch eine Aufgabe von unübersehbarer kultureller Tragweite.

Wir haben also keinen Grund, die erste grundlegende Voraussetzung: daß nur wahres künstlerisches Bilden zu wahrer künstlerischer Bildung führen kann, von vornherein preis zu geben; wir müssen vielmehr trachten, sie im Zeichenunterricht zu verwirklichen. Die Praxis hat bewiesen, daß es durchaus möglich ist, die Keime des Formschöpferischen, die im freien Schaffen des Kindes liegen, so zu pflegen und zu entfalten, daß sie reine Gestaltung bleiben. Das ist dann möglich, wenn der formale Eigenwert des kindlichen Bildens vom Lehrer erkannt und gepflegt wird; wenn die kindliche Formbildung nicht gemessen wird an dem Maßstab einer Darstellung, die dem Erwachsenen als die „richtige" erscheint, und wenn das kindliche Zeichnen nicht nach diesem Maßstab gelenkt und damit verbogen wird. Wenn also, um ein Beispiel zu nennen, das vermeintlich „Starre" oder „Flache" einer primären Richtungsgestaltung als etwas für diese Stufe Positives erkannt und nicht bekämpft wird. Wenn also das geistige Gesetz der Stufe erkannt und wenn danach der Entfaltung des bildnerischen Könnens ihr denknotwendiger Weg freigegeben, wenn sie nicht in einen unkindesgemäßen gezwängt wird. Wenn so aus einer neu orientierten Bewertung der freien Kinderzeichnung das Schöpferische, das in ihr sich regt, das rechte Verständnis und die rechte Pflege findet, dann wird jeden Tag in jeder Schule aus diesen Urkräften der Seele und des Geistes — allem kunstfremden Getriebe des Tages zum Trotz — immer von neuem ein Stück reiner Gestaltung von überzeitlicher Gültigkeit erstehen können. Und solche immer neu sich verjüngende wahre Jugendkunst wird der Kunsterziehung das Fundament geben, auf dem sie objektiv sich gründen kann.

Eine Reihe von Beispielen möge erhärten, wie auf diesem Wege aus dem unbeeinflußten Zeichnen des vorschulpflichtigen Kindes in einer ganz geraden und in sich durchaus folgerichtigen Entwicklung ein Formschaffen erblühen kann, das in vollem Sinn den Namen einer Kunst des Kindes verdient.

Die Beispiele Abb. 5—10 seien hier ergänzt durch einige weitere Beispiele aus der Praxis eines Unterrichts, der die Eigengesetzlichkeit der kindlichen Formschöpfung anerkennt und pflegt. Eine Reihe von „Vögeln" zeigt dieselbe zwingend folgerichtige Entfaltung des Formzusammenhanges wie die Reihe der „Bäume" Abb. 5—10.

Zu beachten ist, wie in Abb. 12 die Federn noch als einzelne, rings umgrenzte Formen nebeneinander gegeben sind; sie überdecken sich noch nicht. (Vergl. die „Apfelschüsseln" in oberen Rand von Abb. 9). Mit der Ueberdeckung der Formen in den nächsten Zeichnungen

bereitet sich die komplexere Formbeziehung vor, für die schließlich im Verlauf der Entwicklung eine neue Lösung durch die Verwirklichung des grenzlosen Ueberganges innerhalb der Form gefunden wird.

Die Richtungsgestaltung differenziert sich in diesen Beispielen wieder ganz folgerichtig von der Reihung der Teile Kopf, Rumpf, Schwanz zu einer durchgestalteten Gesamtform. Dadurch differenziert sich z. B. der „Hals" erst allmählich heraus.

Abb. 16 gibt ein reines Beispiel eines figürlichen Themas. Es sei u. a. besonders hingewiesen auf die echt „archaischen" Profile der Köpfe.

Einen weiteren Themenkreis zeigt Abb. 15. Die Aufgabe lautete: „Teppich der Heimat".

Die Reihe der Bäume Abb. 17—21 mag als ein Beispiel der Praxis dazu dienen, das Problem der Stufe noch zu ergänzen. In unserer bisherigen Betrachtung dieses Problems der Stufe hatten wir nur das zu fassen, was die geistigen Voraussetzungen des eigentlich Formschöpferischen betrifft. Es muß aber noch darauf hingewiesen werden, daß das Bild, das innerhalb einer Stufe entsteht, von der größten Mannigfaltigkeit ist, daß die ganze Mannigfaltigkeit in der seelischen Struktur des einzelnen Menschen auch ihren Ausdruck in den Bildern einer Stufe finden muß. So müssen innerhalb einer Stufe — d. h. innerhalb derselben schöpferischen Voraussetzungen für die sichtbare Gestaltung eines Formzusammenhanges — ganz verschiedene Bilder entstehen, je nach dem seelichen Wesen des Menschen, der sie schafft; — verschieden allerdings nur hinsichtlich jener Seiten des menschlichen Wesens, die innerhalb der gesichtssinnesmäßigen Voraussetzung zum Ausdruck kommen können. So wird das Bild des temperamentvollen Sanguinikers ganz andere Züge tragen — eben die Züge seines seelischen Wesens — als das Bild des melancholischen Lyrikers. Die Bilder können denkbar verschieden sein in diesem Ausdruck des seelischen Wesens der Einzelpersönlichkeit ihrer Urheber, aber sie werden auf der anderen Seite doch die Merkmale einer und derselben Stufe zeigen können hinsichtlich ihrer formalen Struktur. Es ist für beide dasselbe Gesetz, das sie zu „Bildern" macht. Denn die besonderen Voraussetzungen in jener Bezogenheit der Teile zur Einheit des Bildes, diese besonderen Voraussetzungen des formgestaltenden Schaffens sind ein geistiges Gesetz, das für alle Temperamente gilt; m. a. W.: die Zeichnung des Sanguinikers und die des Lyrikers entfalten sich nach demselben Gesetz hinsichtlich ihres Formaufbaues, hinsichtlich der Ordung, nach der ihre Teile eine schöpferische Einheit für die Anschauung bilden, aber sie können denkbar verschieden sein als Ausdruck der jeweiligen seelischen Persönlichkeit.

Ein Beispiel aus der Schule mag das veranschaulichen. Fünf Zeichnungen einer Klasse, die gleichzeitig nebeneinander entstanden sind. Eine Fülle verschiedenster Lösungen, eine denkbar große Selbstständigkeit und Originalität in diesen Formbildungen, von denen keine der anderen gleicht. Nichts weniger als „Uniform" oder „Schema" oder gar „Drill". Jede Persönlichkeit findet ihren vollen Ausdruck, die robust kraftvolle und die zart empfindende. Würde man aber vor diese Zeichnungen die Reihe stellen können, die dieselben Kinder 5 Jahre früher gezeichnet haben würden, so würde man sehen, wie die Formvoraussetzungen der ersten Zeichnungen sich hier nach einem Gesetz entfaltet haben, das für alle die verschiedenen Persönlichkeiten dasselbe ist. So muß jede Persönlichkeit, die Richtungsveränderlichkeit erreicht, die Stufe der Richtungsunterscheidung durchschreiten u. s. w.

Damit soll dargelegt werden, daß „Stufe" durchaus nicht bedeutet „Uniform", sondern nur die Gesetzmäßigkeit des Bildnerischen, das für alle Persönlichkeiten bindend ist, das aber allen Färbungen des Persönlichkeitsausdruckes offen bleibt.

Wenn wir von Abb. 20 auf Abb. 8 zurückblicken, oder von Abb. 18 auf Abb. 5 und so einen gleichen Nenner schaffen für das gegenständliche „Motiv", dann sehen wir auch an diesen Beispielen wieder die zwingende Folgerichtigkeit, mit der ein Formzusammenhang sich zu größerem Reichtum entfaltet ohne seine Einheit zu verlieren.

Diese fünf Zeichnungen sind aus einer Fülle verschiedenster Lösungen der Klassenarbeit einer 4. Volksschulklasse herausgegriffen. Sie mögen auch zeigen, daß eine Pflege reiner Formgestaltung nicht eine Unterdrückung des „Vitalen" oder „Expressiven" zu bedeuten braucht. Hier ist wahrlich kein Mangel an Ausdruckskraft der Form, aber sie sprengt nicht den Zusammenhang der Form, sondern sie geht in ihm auf.

Eine Reihe ornamentaler Arbeiten kann vielleicht am leichtesten veranschaulichen, daß in der Höhe, die das kindliche Schaffen erreichen kann, wenn es seine Eigenwerte der Form entfalten darf, schon der Bereich wirklicher bildender Kunst anklingt. In Arbeiten wie Abb. 23 oder Abb. 22, 24 ist die kindliche Richtungsgestaltung zu einer Höhe gereift, die man wohl ohne weiteres als originale Volkskunst ansprechen würde, wenn man ihr etwa als Stickerei, Knüpfarbeit oder keramischer Malerei bei einem fremden Volk begegnen würde.

Natürlich ist es nicht „hohe Kunst", nicht das, „was die Meister machen". Es ist nur ein vergleichsweise bescheidener Anfang von Gestaltung — aber das Entscheidende ist, daß dieser Anfang auf dem Weg der Wahrheit der Kunst steht. Wer heute nichts mehr von einer Kunst des Kindes hören will, weil ihm als Kunst nur die große

Offenbarung des Genius gilt, der möge doch sehen, daß diese von Kindern selbständig geschaffenen Dinge objektiv künstlerisch besser sind, als so vieles, was die offizielle Kunst des 19. Jahrhunderts geschaffen hat. Wenn wir neben solche kindlichen Ornamentsschöpfungen etwa Ornamente stellen wie Abb. 25, 26, so sehen wir heute, daß diese Bildungen untergegangen sind, weil sie das wahre Wesen der Kunst verfehlt haben. Sie verkörpern nicht jenen überzeitlichen künstlerischen Eigenwert, der sie hätte lebendig erhalten können. Gewiß war Abb. 26 seinerzeit „das Lebendige", „der Ausdruck der Zeit", ihres neu erwachten Stilwillens, in dem man glaubte, den künstlerischen Irrtum der vorhergehenden Zeit überwunden zu haben. Und doch war jener Stilwille auf einem Irrweg im Künstlerischen; er war nicht mehr verwurzelt im Sinnlich-Schöpferischen sondern im Intellektuellen. Man wollte die „neue Kunst" auf intellektuellem Wege „machen". Man gaubte mit programmatischem Stilisieren einer vorher unkünstlerisch dargestellten Natur wahren Stil schaffen zu können. Und so wurde jener „lebendige Ausdruck der Zeit" nicht zum Ausdruck jenes überzeitlichen Wertes, der sich nicht wandelt mit der Zeit und ihren Stilwandlungen und nicht untergeht, sondern der — in den tausendfältigen Ausprägungen und Färbungen verschiedensten Zeitgeistes — derselbe und lebendig bleibt. Die Architektur z. B., die diesen beiden Beispielen entspricht, wird unbedenklich dem Abbruch geopfert und keine Hand rührt sich, auch nur ein Stück ihrer Ornamentik aufzubewahren, wie man die Reste künstlerisch-schöpferischer Kulturen aufbewahrt, weil ihre Formwerte lebendig bleiben.

Werfen wir dann einen Blick auf Abb. 27, so zeigt sich, daß diese Kinderarbeit sich grundsätzlich zu jenen Werten zugehörig erweist, die bleiben, weil sie überzeitliche Werte der Formgestaltung verkörpern [4]). Es ist nicht übertrieben, zu sagen, daß in solcher Zeichnung die Irrtümer überwunden sind, an denen Beispiele wie Abb. 25, 26 untergegangen sind, — an denen entsprechende Erscheinungen unserer Zeit ebenso untergehen werden.

Solches schöpferisches kindliches Zeichnen ist nicht „die ewig junge Kunst derer, die nichts gelernt haben", wie die Verfechter des intellektuellen Naturalismus im Zeichenunterricht es bezeichnen, sondern das ist der wirklich ewig junge Anfang einer Kunst (oder Vorkunst), die nicht verlernt hat, daß wahrer künstlerischer Wert nur aus dem Boden des Sinnlich-Schöpferischen erwachsen kann.

Schließlich sei angesichts dieser Beispiele noch ein Wort zum Problem des „Expressionismus" angeschlossen. Die heutige Bewegung der Kunsterziehung ist vielfach eng verbunden mit der Bewegung des Expressionismus. Einmal weckte die Hinwendung zu den „Ausdrucks-

werten" den Blick für das, was im kindlichen Schaffen an Ausdruck der kindlichen Seele sich zeigt. Man sah den „Künstler im Kinde" darin, daß das Kind Seelisches in seiner Zeichnung ausdrücken könne. Aber man entdeckte natürlich auch eine Parallele in der Formbildung des Kindes und des expressionistischen Künstlers. Man fand in dem Schaffen der expressionistischen Künstler und dem der Kinder verwandte Züge; deshalb glaubte man, der Expressionismus sei eine dem Kinde gemäße Kunst, und deshalb lenkte man vielfach sein Bilden nach dem Vorbild des Expressionismus. Das war ein Trugschluß. Denn die Tatsache, daß die Formgebung der expressionistischen Künstler Züge primitiver, ja infantiler Gestaltung aufweist, berechtigt durchaus nicht zu der Umkehrung, daß das kindliche Schaffen in seinem Charakter „expressionistisch" sei. Denn was den Expressionismus als „Richtung" eigentlich kennzeichnet, ist niemals etwas dem Kinde Eigentümliches. Die Bewußtheit in der gewaltsamen Bildung einer Form „um des Ausdruckes willen" ist etwas dem Kinde völlig Fremdes. Sein Bilden ist nicht „expressionistisch", es ist in Wirklichkeit viel eher „realistisch". Expressionismus ist eben gerade nicht originale Früh-Kunst, er ist nicht auf die Einheit einer frühen Formbildung gerichtet, sondern auf ein „Programm", dem die Form-Einheit geopfert wird. Das ist der grundsätzliche Unterschied zwischen der Primitivität des Expressionismus und der Primitivität echter archaischer Kunst. Das Kind aber schafft echte archaische Formbildung, und die Aufgabe der Kunsterziehung ist es, diese rein zu erhalten und nicht nach dem Programm der Erwachsenen zu beeinflußen. Damit, daß man das Zeichnen des Kindes in die Bahn der expressionistischen Bilder drängte, nahm man ihm seine Reinheit und trug das Problematische und Manierierte, das im Gefolge des Expressionismus so vielfach hervortrat, auch in das Bilden des Kindes hinein. Als Beispiel sei hier der natürlichen und echten ornamentalen Formbildung des Kindes etwas gegenübergestellt, das den zersetzenden Einfluß von Formbildungen des Tages (sog. „Flächenaufteilung") auf das kindliche Gestalten erläutern kann. Solche Bildungen müssen mit der Mode des Tages vergehen, weil sie den ewigen Grundgesetzen anschaulicher Gestaltung zuwiderlaufen, die im reinen Schaffen des Kindes immer neu sich bestätigen. Abb. 28.

Es soll dabei nicht verkannt werden, was die Kunsterziehung der geistigen Strömung des Expressionismus dennoch verdankt. Sie hat eine Türe aufgestoßen, daß aller Reichtum des kindlichen Seelenlebens in Bildern sich aussprechen darf. Soweit sie damit Kräfte des Schöpferischen freigemacht und lebendiges Schaffen in den Unterricht getragen hat, soll diese Lebendigkeit im Zeichnen unverlierbares pädagogisches Besitztum bleiben.[5]) Was aber berichtigt werden muß, ist

der Einfluß, den die Zeitkunst auf die Formbildung des kindlichen Zeichnens genommen hat. Ihm soll in dieser Untersuchung die Besinnung auf das entgegengestellt werden, was zeitlos gültige Form der Jugend ist und auf die geistigen Gesetze ihrer Entfaltung.

Die praktische Voraussetzung für die Ergebnisse einer echten kindlichen Gestaltung wie sie die Beispiele zeigten, war die Anerkennung der Eigengesetzlichkeit des kindlichen Formschaffens und seiner Entwicklung. Nur wenn das kindliche Zeichnen innerhalb seiner Stufe bleibt, kann es zu einheiltlicher Leistung kommen. Alle Probleme, die der Erwachsene von seiner Auffassung des Darstellerischen aus in das Schaffen hineinträgt — wie „richtige" Darstellung der Maßverhältnisse, der Bewegung, des Raumes u. s. w. — biegen das echte Gestalten ab und machen es unmöglich, daß eine reine Leistung entsteht. Das heißt also, daß nur innerhalb der beherrschten Voraussetzungen einer Stufe eine einheitliche Leistung möglich ist.

Wenn wir auf das im ersten Teil über das Problem der Stufe Gesagte zurückgreifen, so wird sich das praktisch nun so darstellen: Wenn etwa das Problem „Bewegung" ein Gestaltungsproblem von wirklich künstlerischem Bildungswert bleiben soll, so wird es sich nicht darum handeln dürfen, eine Darstellungsweise zu entwickeln, mit der Bewegung „richtig dargestellt" werden kann. Es wird sich z. B. nicht darum handeln können, in einem „Denkzeichnen" auf intellektuellem Wege durch anatomisch-konstruktive Ueberlegung etwa die „richtige Bewegung" eines Tieres wiedergeben zu können. Damit würde gerade die Einheit des Formzusammenhanges der frühen Stufe zerstört. Durch das „Denken", — die reflektierende Konstruktion der Bewegungsfunktion der Gelenke z. B. — werden nicht etwa die schöpferischen Voraussetzungen, die zu „Bewegung" als Gestaltung führen, entwikkelt. Es wird also dadurch nicht die Fähigkeit entfaltet, die Teile eines Formganzen richtungsveränderlich in der Einheit des Formzusammenhanges vorstellen und gestalten zu können. Es springt vielmehr eine Ersatzüberlegung ein für die fehlende Differenziertheit des anschaulich Vorgestellten. Das Ergebnis ist dann wohl eine richtige Darstellung, aber die Gestaltungseinheit (und damit der Wert) des „Bildes" ist zerrissen. [6])

Dasselbe gilt, wenn das Problem „Licht und Schatten" und vor allem, wenn die differenzierten Probleme des Formzusammenhanges, die entwickelte Räumlichkeit erschliessen, mit Ersatzüberlegungen gelöst werden sollen. Alle diese Bemühungen müssen künstlerisch völlig fruchtlos bleiben, solange die dafür nötigen Voraussetzungen (grenzloser Uebergang und Ausdehnungsveränderlichkeit) fehlen. Daraus wird sich praktisch als negatives Resultat ergeben, daß alles reflektierend-kon-

struierende „Denkzeichnen", alles nur analysierend-vermessende Abbilden, alles Zeichnen mit perspektivischen Ueberlegungen, also auch alles Korrigierenwollen vorstellungsmäßiger Zeichnungen nach Gesichtspunkten darstellerischer Richtigkeit, aus einem Zeichnen von wirklich künstlerischem Bildungswert völlig auszuscheiden haben.

Soll das Bild als Gestaltung auf der jeweils beherrschten Stufe r e i n bleiben, so ist das „Denkzeichnen" als eine Aufgabe mit ganz anderem innerem Ziel — dem Ziel der erklärenden Darstellung — von dem künstlerisch-gestaltenden Zeichnen völlig zu trennen. Daß das möglich ist, wird bei dem Problem der Weiterführung des gestaltenden Zeichnens noch dargelegt werden.

Solche rigorose Beschränkung des künstlerisch gerichteten Zeichnens auf das, was a l l e i n einheitliche Gestaltung bedeuten kann, mag vielleicht Vielen als eine „Verarmung" des so reichen Gebietes der Zeichnung bedeuten. Diese Reinhaltung des künstlerischen Prinzips ist aber nötig, wenn überhaupt ein künstlerischer Bildungswert im Zeichnen gewonnen werden soll, denn alle Einmengung von unkünstlerischer Darstellung macht diesen Wert illusorisch. Daß es sich nicht um eine Verarmung handelt, sondern daß letzten Endes die intensive Pflege und Reinhaltung des künstlerischen Zeichnens den anderen, außerkünstlerischen Aufgaben des Zeichnens zu gute kommen muß — eben weil es i n d e r A n s c h a u u n g s c h ö p f e r i s c h bleibt — das wird noch zu zeigen sein.

Die Frage der Weiterführung.

Aus der Notwendigkeit, das gestaltende Zeichnen innerhalb der jeweilig möglichen Stufe rein zu erhalten, ergibt sich nun in der Praxis des Unterrichts eine große Schwierigkeit für die Weiterführung des gestaltenden Zeichnens im Entwicklungsalter und über das Entwicklungsalter hinaus. Diese Frage der Weiterführung des formschöpferischen Zeichnens steht heute im Mittelpunkt der kunstpädagogischen Probleme; darum sei hier der Versuch einer Klärung dieser Frage gegeben und mit Beispielen aus der Praxis erläutert.

Es ist das Charakterstische der entwickelten Kinderzeichnungen wie unsere Beispiele sie zeigen, daß sie im echten Sinne primitiv, daß sie der echte, in sich sinnvolle Ausdruck der „frühen" Geisteslage des Kindes sind. Sie sind in echtem Sinne „archaisch" und dadurch ewig jung, wie jede originale frühe Gestaltung. Wenn aber der junge Mensch herauswächst aus dieser Geisteslage, wenn er den Kontakt sucht und findet mit dem Leben der Erwachsenen und ihren Bildern, dann kann er nicht mehr zeichnen wie ein Kind, sondern dann kommt eines Tages die Auseinandersetzung mit der Art wie die bildlichen Darstellungen seiner Umwelt aussehen. Dann zeigt die Erfahrung immer wieder, daß die Eigenwerte der Form, die im kindlichen Zeichnen liegen, nicht wachsen, sondern „zerfallen", daß aus dem reinen Bild auf früher Stufe ein mehr oder weniger dilettantisches „Bildchen" wird; daß damit gerade das, was allein in der kindlichen Zeichnung den Keim eines bildend-künstlerischen Wertes bilden konnte, verloren geht. An seine Stelle tritt eine mehr oder weniger geschickte Naturdarstellung, der die künstlerischen Wesenszüge fehlen. Damit aber fehlt solchem Zeichnen der künstlerische Bildungswert und es muß aus dem Plane einer produktiven Kunsterziehung ausscheiden.

Daß alle künstlerischen Wesenszüge im Zeichnen des Jugendlichen sich verlieren, ist heute noch der häufigste Fall im Zeichennunterricht der Schule. Daneben gewinnt durch die Strömungen moderner Kunsterziehung das Bestreben immer mehr an Boden den Jugendlichen Ergebnisse der Zeitkunst — vor allem des Expressionismus und des Konstruktivismus — nachahmen zu lassen. Das ist ein Versuch vom Zeichnen der Schule aus den Kontakt zum künstlerischen Leben der Zeit zu finden. Aber dieser Versuch bleibt in seinem Wert solange problematisch, als diesem Nachahmen die nötigen geistigen Voraussetzungen eines wirklichen — und allein wertvollen — selbständigen

Nachschaffens fehlen; und es bleibt problematisch, soweit jene nachgebildeten Erscheinungen der Zeitkunst selbst in ihrem wirklichen Kunstwert zweifelhaft sind, soweit ihnen der überzeitliche bleibende Wert fehlt.

Der natürliche Weg einer Weiterführung des schöpferischen gestaltenden Zeichnens im Entwicklungsalter wäre es, wenn im heranwachsenden Menschen das Interesse und der Mut zu eigenem, formschöpferischem Arbeiten so lebendig erhalten würde, daß er das Schaffen seiner Kindheit sinnvoll fortsetzen könnte, ohne dabei in unverstandene Nachahmung problematischer Zeitkunst zu verfallen. Diesen Weg haben da und dort künstlerisch empfindende Lehrer schon mit Erfolg zu beschreiten begonnen. Dieser Weg erscheint als der natürliche, und für die Zukunft erstrebenswerte; unsere Untersuchung soll helfen, ihn gangbar zu machen.

Wir haben uns zu fragen, warum denn heute noch fast allgemein die künstlerischen Werte des kindlichen Bildens beim Jugendlichen verloren gehen, warum das künstlerische Bild „zerfällt". Versiegen unbedingt die formschöpferischen Kräfte, die er als Kind besessen und geübt hat? Gewiß mag es Fälle geben, wo der mächtig erwachende Intellekt alle Lebenskräfte in seinen Dienst stellt und jene produktiven Kräfte der Anschauung verkümmern läßt. Aber es ist nicht so, daß sie verkümmern müßten; es ist vielmehr so, daß sie ihr Ziel verlieren durch die neuen Probleme des Entwicklungsalters. Wir müssen uns hier die entscheidende Tatsache vergegenwärtigen, daß in der Kindheit „Bild" und „Darstellung" noch eins sind. Man könnte bildlich sagen: die Kräfte des Schauens und des Reflektierens halten sich noch die Waage. Es ist noch kein Konflikt da zwischen dem „Bild", — dem formschöpferisch Vorgestellten und zur Einheit Gestalteten — und dem „Abbild", das aus dem „Schauen" herausgelöst, anderen Zwecken dient: dem Darstellen eines intellektuellen Inhaltes, einer naturwissenschaftlichen Erkenntnis u. dergl. Diese Geisteslage des Kindes entspricht derjenigen ganzer früher Kulturen, in denen auch alles Bildliche von dem gestalteten Bild gegeben wurde. Die ägyptische, die frühgriechische Kultur z. B. kennen noch kein darstellendes „Abbild" — keine naturwissenschaftliche Darstellung z. B. (mit Ausnahme etwa der rein mathematischen und einiger technischer Darstellungen) —, die nicht gleichzeitig von der Kunst umfaßt würde, die nicht „Bild" wäre. Es hatte sich noch keine außerkünstlerische Darstellung mit außerkünstlerischen Zielen von der Kunst losgelöst. Alles Formschaffen war noch Kunst. Mit der Ausbildung einer deskriptiven Wissenschaft aber erwuchs die Aufgabe, bildnerische Darstellungen zu schaffen, die ein anderes inneres Ziel, einen anderen Sinn und einen anderen Wert hatten als

künstlerische Gestaltung. Es löste sich ein „Abbild" mit neuer Zielsetzung von dem „Bild" der Kunst ab.

Die Wurzeln auch des darstellenden Abbildes liegen zwar im Künstlerischen; aber je mehr der neue Maßstab in Kraft tritt, je mehr die Form des Abbildes nur Sinn gewinnt durch die Beziehung auf ein bestimmtes dargestelltes O b j e k t, je mehr diese Beziehung zum dargestellten Objekt der entscheidende W e r t der Darstellung wird, desto mehr entfernt sich das Abbild vom künstlerischen Bild, dessen Form ihren Sinn und Wert in sich trägt, das „selig in ihm selbst" ist. Die wenigen Elemente des Bildnerischen, die es noch enthält, ermangeln jenes höheren Formzusammenhangs, jener höheren „Bild-Ordnung", die Kunst bedeutet.

Diese „Ablösung" des außerkünstlerischen Abbildes vom künstlerischen Bild nun ist es gewesen, die die Kunst selbst in schwere Konflikte gebracht hat. Wo die Kunst diesem aus ihrem Körper sich loslösenden Gebilde g e f o l g t ist, statt sich von ihm zu scheiden, da gab sie ihr eigenes Wesen und ihren eigenen Wert auf und wurde selbst Zug um Zug zum bloßen Abbild. Aber da sie dabei nicht ein neues Ziel gewann — etwa eine sachliche wissenschaftliche Aufgabe — sondern da sie den Anspruch aufrechterhielt, Kunst zu sein, so wurde sie nicht ein außerkünstlerisches Formgebilde von eigenem Sinn und bestimmtem Mitteilungswert, sondern sie wurde ein u n k ü n s t l e r i s c h e s Formgebilde, eine „falsche", verfehlte Kunst, sie wurde Unkunst, Kitsch. Diese Ablösung des außerkünstlerischen Abbildes vom künstlerischen Bild und ihr Konflikt für die Kunst ist in der historischen Entwicklung unendlich viel komplizierter gewesen, als er hier angedeutet wurde (es war nicht allein die deskriptive Naturwissenschaft, die das Problem heraufführte). Sie ist hier nur als Hypothese formuliert, die das entscheidende Prinzip sichtbar machen soll: den Konflikt, der für die Kunst entsteht, wenn sie das Wesen ihres schöpferischen Eigenwertes verkennt und den Wesenszug des formalen Mittelswertes annimmt; wenn sie m. a. W. aus schöpferischer Gestaltung in bloße Darstellung verfällt. Von diesem Prinzip aus ist z. B. der Verfall der Kunst in der Akademie des 19. Jahrhunderts zu verstehen.

Das Problem der „Ablösung" des darstellenden Abbildes vom künstlerischen Bilde ist nun auch im Grunde das Problem der Pubertätskrise im Zeichnen. Das Kind, wie gesagt, lebt noch in jener Einheit von Bild und Darstellung wie in früheren Kulturen. Mit dem Entwicklungsalter aber muß der heutige junge Mensch jenes Problem der Loslösung des Abbildes vom Bilde an sich selbst durchmachen, weil sein Intellekt in die Abbilder seiner Umgebung hineinwächst, weil diese Umgebung ihm täglich die von seinem Intellekt erfaßbaren Abbilder vor-

führt. Was ist natürlicher, als daß der Jugendliche, der den Anschluß an die Wirklichkeit seiner Umwelt sucht, sich auf die Aneignung dieser Umgebung wirft; und was ist natürlicher, als daß er dabei den ganzen Jammer unserer Unkunst, der jene „Ablösung" nicht gelungen ist, immer von neuem selbst durchleben muß. Er kann nicht übergehen von dem „Märchenbild" seiner Kindheit zu einer rein außerkünstlerischen Darstellung technischer oder wissenschaftlicher Art, die keinerlei künstlerische Absichten vortäuscht. Wo er das kann, wäre die „Ablösung" vom künstlerischen Ziel sauber gelungen und es wäre kein ungelöster Konflikt da. Das kann dann gelingen, wenn alle künstlerischen Ansprüche des Zeichnens wirklich aufgegeben werden, wenn nur technische und wissenschaftliche Aufgaben das Zeichnen bestimmen. Wo aber diese saubere Ablösung nicht erfolgt, wo ein künstlerischer Anspruch aufrechterhalten wird, ohne daß das innere Ziel der Gestaltung festgehalten wird, da muß das Zeichnen des Jugendlichen in Dilettantismus und Kitsch verfallen. Der Konflikt der Pubertätskrise im Zeichnen ist zum großen Teil die Rückwirkung der Krise, in der sich das bildnerische Schaffen der Zeit befindet, das selbst im Konflikt von Bild und Abbild liegt. — Können wir uns denken, daß er vor 500 Jahren schon ebenso bestanden haben sollte?

Aber ist der Konflikt nicht lösbar? Können wir aus der Einsicht in diese Probleme die Problematik der Lage nicht überwinden? Ist es nicht möglich, daß Bild Bild bleibt und s e i n e n Wert behält und daß d a n e b e n ein darstellendes Abbild wird, das seinen Wert hat, ohne in das Gebiet der Kunst übergreifen zu wollen? Die Notwendigkeit solcher klaren „Ablösung" eben ist das erste Erfordernis, wenn wir im Zeichnen einen künstlerischen Bildungswert gewinnen wollen.

Daß das „Bild" seiner Kindheit für den Heranwachsenden heute seinen Wert nicht behält, daß jenes Bilden-Können, das darin steckt, ihm nicht mehr wertvoll erscheint, das eben hat seinen Grund in dem neuen Z i e l, das sein Intellekt in den Darstellungen der Erwachsenen erfaßt. Zur Erreichung dieses neuen Zieles genügt es nicht mehr. Es wird an einem neuen Maßstab gemessen, und zwar an einem ihm wesensfremden, und damit verliert es seinen Eigenwert. Aber muß es ihn verlieren?

Wir müssen dazu folgendes bedenken: Für das Kind ist der bildnerische Wert seines Zeichnens nicht bewußt als ein Eigenwert heraus gehoben. Es kennt noch keine „Kunst um der Kunst willen", — so wenig wie die frühe Kultur, die noch keine Nichtkunst oder Unkunst neben der Kunst kannte und darum keinen Anlaß hatte, den Eigenwert der Kunst bewußt zu isolieren. Deshalb wäre es auch pädagogisch völlig verfehlt, dem Kind den künstlerischen Eigenwert seiner Schöpfung im Bewußtsein zu isolieren; das wäre Aesthetentum in der Kinderstube,

Mit dem Entwicklungsalter aber tritt das Kind aus dieser Lage der „Frühkultur" heraus in die Helle des bewußten Erfassens der Welt und seiner selbst. Nun wird es reif dafür jene Werte der Form, die es unbewußt schuf, bewußt als Werte zu erkennen. Nun kann jenes Reifwerden des Bewußtseins, an dem die formschöpferischen Werte der Kindheit zerbrachen, weil es ihnen einen falschen Maßstab setzte, g e r a d e d a s M i t t e l werden, diese Werte in ihrem Wesen zu erkennen. Nun kann der reif werdende Geist bewußt Bild und Abbild scheiden lernen und jedes an dem Maß zu messen, das ihrem Wesen entspricht. In diesem Alter bedeutet das kein Aesthetentum mehr, sondern einen Teil des Erfassens geistiger Wirklichkeiten.

Es ist selbstverständlich, daß das nicht bedeuten kann, daß der 15-Jährige mit Theorie sein Zeichnen betrachten solle, das wäre fast noch schlimmer als Aesthetentum. Es soll bedeuten, daß er reif werden kann, einen künstlerischen Formwert als einen Eigenwert zu erleben und ihn bewußt von einem Abbildungswert zu scheiden — nicht daß er wisse, worin dieser Wert beruht. (Für dieses letztere Problem mag er vielleicht mit 18 Jahren heranreifen). Mit solcher Fähigkeit aber werden die Formwerte seiner Kinderzeit dann nicht mehr entwertet, zumal dann, wenn ein Unterricht sie zu einer Höhe entfaltet hat, die sie schon in die Nähe von früher Kunst bringt. Es wird vielmehr durchaus möglich werden, diese Werte weiter auszubauen.

Das wird dann zweierlei im Gefolge haben: einmal wird das Zwittergebilde eines Zeichnens, das aus jenem Konflikt hervorging, das ohne jeden Kunstwert ist und das außerdem zu unvollkommen ist, um einem sachlich-praktischen Zweck wirklich zu dienen, — das also nicht nur keinen künstlerischen, sondern auch keinen andern wirklichen Bildungswert (etwa naturwissenschaftlichen) hat, wegfallen. Statt seiner wird auf der einen Seite ein rein sachlich-praktisch gerichtetes — vorwiegend technisches und naturwissenschaftliches — Zeichnen bestehen, das keinen künstlerischen Bildungswert beansprucht; auf der andern Seite aber wird ein rein gestaltendes Zeichnen stehen. Daß es als klare Verwirklichung wirklich vorgestellter, anschaulich „verstandener" Formzusammenhänge weit mehr Bildungswert für das Ziel auch des wissenschaftlichen „bewußten Sehens" hat, als ein nur deskriptives Darstellen, das wird am Schluß noch darzulegen sein. Seine Hauptaufgabe aber wird im Dienst der künstlerischen Bildung stehen, für die es allein in Betracht kommt. Es wird sich Aufgaben zu stellen haben, die in seinem Bereiche lösbar sind und wird damit nicht in Unkünstlerisches fallen.

Um dieses Programm durchzuführen, ist aber eine grundlegende Voraussetzung nötig, die noch zu schaffen ist. Nicht nur die eine selbst-

verständliche Voraussetzung der Zukunft, daß in der Kindheit im gestaltenden Zeichnen ein höheres Maß von wirklichem Bildenkönnen erarbeitet werde, mit dem das Kind in's Entwicklungsalter tritt, (diese Voraussetzung beginnt schon da und dort erfüllt zu werden) es muß noch eine weitere Voraussetzung erfüllt werden. Es muß das Augenmaß für die künstlerischen Probleme, für ihre „Spannweite" erst gewonnen werden. Denn erst auf Grund solchen Augenmaßes ist es möglich, eine zeichnerische Leistung sachlich auf das hin zu beurteilen, was an gestalterischer Leistung in ihr liegt; und erst auf Grund dessen ist es möglich, die Probleme so zu stellen, daß sie im Bereich des Jugendlichen und im Bereich der allgemein-bildenden Schule lösbar werden. Es muß erkannt werden, daß es ganz außer Betracht zu bleiben hat, daß der Zeichenunterricht der Oberstufe der hohen Kunst ins Handwerk pfuschen darf. So wenig es Sinn hat, den 16-Jährigen in Technik dilettieren zu lassen, indem er etwa Maschinen aus Streichhölzern baut (das entspräche etwa dem Dilettantismus in der Kunst), so wenig hat es Sinn, ihn etwas machen zu lassen, das ganz von ferne wie Werke hoher Kunst aussieht, dem aber alle eigentlich künstlerische Qualität fehlt. Es gilt vielmehr sich darüber klar zu werden, was sachlich möglich ist und das zu erarbeiten. Das mangelnde Augenmaß für die künstlerischen Probleme, das ja auch die Tageskritik der Kunst kennzeichnet, ist es, was das extreme Experimentieren und Schwanken in den Wegen der Kunsterziehung gezeitigt hat. Es wird erkannt werden müssen, daß es nur ein ganz bescheidener Zweig vom großen Baum der Kunst sein kann, den der Zeichenunterricht der Schule pflegen kann. Daß aber dafür wirkliche Pflege eines echten Stückes Gestaltung, und sei es noch so bescheiden, Bildungswerte schafft, die bleibend sind und keiner Schwankung der Tagesmode unterliegen.

Betrachten wir an einigen Beispielen die Folgerungen aus dem hier Dargelegten. Was an bildnerischen Werten in Zeichnungen der Kinderzeit erreicht werden kann, haben die vorigen Beispiele gezeigt. Es ist ein gewisses Maß einheitlicher Richtungsgestaltung, das sie geben können. Die frühere Richtungsgestaltung, die noch kaum zu einer etwas differenzierteren Richtungs-Veränderlichkeit („Bewegtheit") vorgeschritten ist, erreicht in ihnen schon ein beträchtliches Maß von Gesamteinheitlichkeit; das bestimmt den bildmäßigen, sogenannten „ornamentalen" oder „dekorativen" Wert dieser Zeichnungen. Dagegen enthalten sie noch nicht diejenigen Möglichkeiten des Formzusammenhanges, die erst aus der Verwirklichung des grenzlosen Ueberganges inerhalb der Formgestaltung hervorgehen können und die bei der Frage der Stufe schon erörtert wurde. Noch viel weniger enthalten sie naturgemäß etwas von den Formwerten einer komplexeren

räumlichen Gestaltung, da sie noch weit jenseits der Stufe der Ausdehnungsveränderlichkeit stehen, die dafür Voraussetzung wäre.

Es ist nun die ganze Frage, ob es möglich ist, diese Richtungsgestaltung der Kinderzeichnung r e i n weiter zu führen und zwar so, daß sie auf der einen Seite nicht künstlich kindertümlich „archaistisch" gehalten wird — was für den Heranwachsenden sinnlose Manier wäre — und daß sie auf der andern Seite nicht in Konflikt kommt, räumliche Probleme lösen zu wollen, für die ihr die Voraussetzungen fehlen. In der Lösung des Räumlichen liegt nun aber für den Heranwachsenden das Hauptproblem seines zeichnerischen Arbeitens; an dieser Aufgabe wird sein Konflikt akut, darum gilt es über diese Frage zunächst Klarheit zu gewinnen.

Wir müssen hier zunächst wieder unterscheiden zwischen einer künstlerischen Lösung eines räumlichen Problems und zwischen einer außerkünstlerischen Darstellung einer räumlichen Situation; zwischen einem Bild eines Räumlichen, d. h. genauer, einem Bild, in dem die Bezogenheit der Teile einen solchen Grad von Differenzierung erreicht hat, daß in ihr eine komplexe Vorstellung ihrer räumlichen Lage sichtbar anschaulich gestaltet ist, — und einem Abbild. Wir müssen uns vergegenwärtigen, daß das Räumliche in einer Flachlandschaft Rembrandts das Ergebnis einer ganz großen einzigartigen Gestaltungsleistung ist. Daneben müssen wir uns klar sein, daß eine „räumlich richtige" Darstellung sowohl mit den Mitteln der Perspektive „gemacht", als auch durch genaues visierendes Abzeichnen (etwa einer Landschaft) „hergestellt" werden kann, — daß aber zu beiden richtigen räumlichen Darstellungen kein Funke künstlerischer Gestaltungskraft nötig ist.

Wenn wir so scharf unterscheiden zwischen Gestaltungsleistung, die ein bestimmtes Maß von „Räumlichkeit" e r g i b t, — deren Wert aber in ihrem Künstlerischen, in der geistigen Kraft, der „Musik" des Formzusammenhanges liegt, nicht in dem Ergebnis der räumlichen Orientierung — und zwischen perspektivischer Darstellung, die n u r räumliche Orientierung, aber keine „Musik der Form" gibt, dann sehen wir das Problem des räumlichen Zeichnens beim Jugendlichen deutlicher. Es stellt sich dann so dar: Die Bilder seiner Kindheit genügen ihm nicht mehr, denn er hat aus den Darstellungen seiner Umgebung einen neuen Anspruch an räumliche Darstellung zu stellen gelernt. Er kann aber die „flachen Märchenbilder" seiner Kindheit nicht zu räumlichen Bildern von wirklich künstlerischer Gestaltung entwickeln. Wenn er das könnte, so würde das bedeuten, daß er Formprobleme von höchstem schöpferischem Ausmaß bewältigen könnte, daß er im vollen Sinne Künstler wäre. Das hätte zur Voraussetzung, daß er die Stufe der

ausdehnungsveränderlichen Gestaltung als schöpferisches Können beherrschte. Davon kann aber — von ganz vereinzelten Ausnahmen abgesehen — nicht die Rede sein. Wenn er nun trotzdem Bilder von entwickelter Räumlichkeit macht und für das fehlende schöpferische Bildenkönnen einen E r s a t z heranzieht, nämlich perspektivisches Wissen um die Gesetze der räumlichen Erscheinung; wenn er auf Grund dieses Wissens Einzelbeobachtung an Einzelbeobachtung reiht (Winkel vergleicht, Fluchtpunkte sucht u. s. w.), so ist solches Zeichnen ohne jeden künstlerischen Bildungswert. Denn es ist ja gerade nicht die Weiterführung jenes synthetischen, auf Formzusammenhang gerichteten und deshalb künstlerischen Schaffens des Kindes. Es ist vielmehr ein analysierendes Summieren von Einzelbeobachtungen mit dem Ziel des Abbildes; es ist Dilettantismus. — Würde solches analysierendes räumliches Darstellen ein sachlich-praktisches Ziel w i r k l i c h erfüllen, dann würde es aus dem künstlerischen Gesichtspunkt ausscheiden und wäre in Ordnung. Aber solange es künstlerische Ansprüche erhebt, solange führt es durch seine unkünstlerische Haltung gerade von der künstlerischen Einstellung weg. Man kann ohne Uebertreibung sagen, daß solches perspektivisches Zeichnen künstlerisch verbildet, weil es an ein Surrogat für den eigentlichen künstlerischen Wert gewöhnt.

Die überragende Bedeutung, die gerade die Perspektive im Zeichnen der Schule gewonnen hat, bedarf einer gründlichen Revision. Für die Weiterführung des künstlerisch-gestaltenden Zeichnens hat sie völlig auszuscheiden, weil sie das Gestaltungsvermögen eben nicht entwickelt. Welche Früchte ihre bisherige einseitige Pflege für anderweitige Bildungsziele getragen hat, wird noch einer Untersuchung bedürfen.

Wenn also der „malerische Gesamtraum" als k ü n s t l e r i s c h e s Problem wegen seiner ungeheuren Kompliziertheit völlig ausscheiden muß, so haben wir uns wieder der Frage zuzuwenden, wie denn nun die gestaltende Kinderzeichnung weiter geführt werden könne o h n e das Surrogat der Perspektive und ohne in eine kindertümliche Manier zu verfallen. Das ist in dem Augenblick möglich, wo man den Maßstab vom „Bildchenmachen" umstellt auf den Maßstab: echte Gestaltung pflegen. Dann wird sich zeigen, daß die Formprobleme, die in Zeichnungen wie Abb. 9 gelöst sind, sich weiterführen lassen, ohne „Kindermanier" zu werden. Abb. 7, 10, 29—31 zeigen Beispiele jener Weiterführung; sie sind keine „Kinderbäume" mehr und sind auch nicht dilettantische Darstellungsversuche, sondern entsprechen der Haltung 14-Jähriger. Wie von den Kindergartenzeichnungen eine ganz gerade Linie folgerichtiger Gestaltung zu den Zeichnungen 10-Jähriger führte, so zeigen diese Beispiele 14-Jähriger, wie die Entwicklung ebenso folgerichtig weitergehen kann. Die Richtungsgestaltung verfeinert sich, der

Umfang des Formzusammenhanges wächst. Die Zeichnungen werden bewegter; an individuellem Leben reicher. Aber — das ist das Entscheidende — sie bleiben auf dem Weg der einheitlichen Formbildung. Sie gewinnen damit so viel künstlerischen Eigenwert, daß sie allem scheinbar reicheren, unkünstlerischen Abbildungswert gegenüber sich behaupten. Und der Jugendliche ist nun reif genug, diesen Eigenwert als Ziel zu fassen und vom bloßen Abbildungswert ebenso zu scheiden wie vom wissenschaftlichen Darstellungswert. Die gezeigten Beispiele zeigen vergleichsweise reine Lösungen der heute noch so seltenen Uebergangsstufe; sie bedeuten die für das Entwicklungsalter angemessene Möglichkeit echter Gestaltung.

Ueber diese Stufe hinaus weisen dann Beispiele 15—16-Jähriger Abb. 32—34, die wiederum die konsequente Differenzierung ihrer Vorstufen sind. Hier ist nicht ein unbefriedigender Darstellungsversuch, wie er einem heute bei solchem Thema noch so oft begegnet, hier sind keine „Reste" von ungelösten Raumproblemen, sondern hier ist ein in seinem thematischen Umfang begrenztes, aber dafür reines Stück Gestaltung gegeben. Hier ist gezeigt, daß die Pubertätskrise im Gestalten lösbar ist, wenn der Erzieher das Augenmaß hat für das, was als künstlerisches Problem möglich und lösbar ist und wenn er es versteht, die formgestaltenden Kräfte lebendig zu erhalten. Solche Zeichnungen sind so wenig dilettantisch wie die gestaltete Kinderzeichnung. Sie wollen nicht entwickelter Kunst ins Handwerk pfuschen durch „Bildchenmachen", sondern es bleiben sachliche Studien, die aber soviel Formwert enthalten, daß sie in sich wertvoll bleiben, daß von ihnen aus die Verknüpfung mit höheren Werten der Kunst möglich wird.

Solcher Kunstunterricht würde sich noch weit vielseitiger ausbauen lassen, wenn wir ihn auch einmal im Werkunterricht durchführen könnten. Denn im Werkunterricht bieten sich eine Fülle von Möglichkeiten, um gerade die Probleme des Uebergangsalters zu pflegen und auszubauen und dabei nicht so leicht wie im Zeichenunterricht in die gefährliche Nähe des unkünstlerischen „Bildchens" zu kommen.

Diese heute noch so schwierige Frage der Weiterführung des gestaltenden Zeichnens auf der Oberstufe hat ihren Weg zwischen den zwei Klippen hindurchzufinden, die auch für das Schaffen der hohen Kunst die ewigen „Schicksalsklippen" sind. Es sind die Klippen des Naturalismus und des Manierismus. Woran das künstlerische Gestalten des Jugendlichen bisher scheiterte, war das falsche Ideal des ungestalteten Naturalismus. Die Klippe, die ihm heute droht, ist der Manierismus. Denn er ist die gefährliche Kehrseite des Schaffens aus der Vorstellung. Der Naturalismus ist die Zersetzung der künstlerischen Einheit vom Intellektuellen her, er trägt Elemente der ungestalteten Darstellung ins

Bild. Der Manierismus ist der Zerfall der künstlerischen Einheit innerhalb der Kunst; er ist ein „Leerlaufen", „Ausschreiben" und Nachahmen künstlerischer Form aus Mangel an einem starken persönlichen Form-Erlebnis.

Die Praxis wird immer wieder zeigen, daß im Entwicklungsalter als Folge der sich einstellenden Beherrschung der Hand und des „Striches" die Gefahr des Manierismus auftreten wird, daß die Form damit nicht mehr erfüllt ist. Aber wenn diese Gefahr erkannt wird, so ist sie auch zu bannen. Das Schaffen aus der Vorstellung soll nicht „von der Natur weg" zur Manier führen, es soll vielmehr dazu helfen, daß ein Formerlebnis reine, nicht durch Abbildung getrübte Gestaltung werde. Einem Schaffen, das so formschöpferisch eingestellt ist, wird sich letzten Endes mehr vom sichtbaren Wesen der Natur erschließen, als einem Schaffen, das nur messend analysierend und reflektierend eingestellt ist. Ein junger Mensch, der einen Zweig so zu „sehen" vermag, wie er ihn in Abb. 34 frei zu gestalten vermochte, der hat von der Natur, vom sichtbaren Wesen eines Baumes viel mehr gesehen und gefühlt, als wer ihn nur visierend abzeichnet.

Diese Betrachtung über die Pflege des gestaltenden Zeichnens in der Schule kann nicht geschlossen werden ohne die Frage der B e g a b u n g zu streifen. Dieser Begriff erschien früher ja als das Zentralproblem jeder künstlerischen Tätigkeit. Er hat heute etwas von seiner überragenden Bedeutung eingebüßt, seit den schöpferischen Kräften des Kindes Raum zur Entfaltung gegeben wurde. Diese Kräfte haben sich so allgemein und so stark gezeigt, daß sie ohne weiteres ermöglichen, im Zeichenunterricht der Schule ein Stück echter Gestaltung aufzubauen. Wenn wir sehen, wie aus den Keimen, die in den Zeichnungen jeder Kinderstube und jedes Kindergartens sich zeigen, in ganz folgerichtiger Entwicklung eine erste Blüte im 10.—12. Lebensjahr hervorgehen kann, so haben wir dabei ein so allgemeines Vermögen vor uns, daß von besonderer Begabung keine Rede zu sein braucht. Nicht bei jedem Menschen wird sich diese Schöpferkraft der Anschauung neben der starken Inanspruchnahme des Intellektes in der heutigen Schule im selben Maß weiter entwickeln können, — sicher spielt für solche Weiterentwicklung eine besondere Veranlagung eine entscheidende Rolle. Aber dennoch liegen auf dem Gebiete formschöpferischen Vermögens viel mehr verkannte Kräfte brach, als man bisher zu sehen vermochte, weil sie verkümmern mußten. In früheren Zeiten eines produktiven Handwerkes waren einmal alle diese Kräfte noch am Werk.

Die hier gezeigten Beispiele sind keine Fälle außergewöhnlicher Begabung. Solche haben sich in dem Kreis, aus dem die gezeigten Beispiele stammen, wohl gezeigt; sie heben sich durch noch größeren

Reichtum der Formbildung aus den übrigen heraus. Gerade diese außergewöhnlichen Leistungen zeigen aber vielleicht am deutlichsten, wie hoch das Niveau des allgemeinen Könnens schon ist, aus dem sie herausragen. So können wir heute sagen, daß die Begabungsfrage für das künstlerisch gestaltende Zeichnen in der Schule kein entscheidendes Problem zu sein braucht. Vielmehr wird dieses künstlerische Zeichnen geeignet sein, die wirklich großen Begabungen, die zur Kunst berufen sind, schon in der Jugend klarer herauszuheben. Und ihr künftiges Schaffen als Künstler wird in der Pflege eines wirklich künstlerischen Schulzeichnens erst seine natürliche Vorbildung gewinnen können. Und ihr Werk schließlich wird eines Tages wieder in ganz anderer Weise verankert sein können in einer allgemeinen künstlerischen Bildung.

Das wird die schönste Frucht eines Schulzeichnens sein, das wahre künstlerische Bildungswerte zu vermitteln sich bemüht.

III.

Die außerkünstlerischen Bildungsaufgaben des Zeichnens.

Am Ende dieser Untersuchung über den künstlerischen Bildungswert des Zeichnens wird sich der Einwand erheben, daß solches rein nach dem künstlerischen Wert orientierte Zeichnen sich in der Schule nicht durchführen lasse, da die allgemeinen Aufgaben, denen der Zeichenunterricht zu dienen habe, dem entgegenstünden. Das, was das Zeichnen für die allgemeine wissenschaftliche Bildung und fürs praktische Leben zu geben habe, dürfe hinter der künstlerischen Bildungsaufgabe nicht zurücktreten und werde vielfach die Pflege eines künstlerischen Zeichnens durchkreuzen.

Der Einwand, daß das Zeichnen der Schule noch andere Ziele als nur künstlerische habe, macht eine Besinnung nötig auf jene anderen Ziele und damit auf den Bildungswert des Zeichnens überhaupt. Jene anderen Bildungsaufgaben sind zu untersuchen und in Beziehung zu setzen zu dem künstlerischen Bildungsziel.

Wir haben uns dazu grundsätzlich zu fragen: Was heißt überhaupt Zeichnen-können? Welche Rolle spielt das Zeichnen im Gesamtplan der Bildung? Was künstlerisches Zeichnen-können allein heißen kann, wurde versucht hier darzulegen und aus seinen wahren Keimen im Bilden des Kindes heraus abzuleiten und zu entwickeln. Damit ist die eine, die künstlerische Seite des Zeichnens näher bestimmt, und diese Bestimmung kann dazu dienen, die übrigen Bildungsprobleme des Schulzeichnens weiter zu klären und in sinnvolle und fruchtbare Beziehung zum künstlerischen Zeichnen zu bringen.

So soll hier am Schluß dieser Untersuchung ein Ausblick gegeben werden auf die Frage nach dem Bildungswert des Zeichnens überhaupt, und dieser Ausblick mag vielleicht ein Beitrag werden zur Klärung der Ziele des Zeichenunterrichtes in der Schule.

Wir müssen zunächst künstlerisches und nichtkünstlerisches Zeichnen ihrem Wesen nach voneinander scheiden. Man kann sagen:

Das künstlerische Zeichnen schafft das in sich einheitliche Bild, dessen Form-Sinn und Form-Wert in ihm selbst, in seiner anschaulichen Struktur ruht, dessen Formwert nicht gewonnen werden kann aus der Beziehung auf ein außer ihm Liegendes zu dem sich Beziehungen in-

haltlicher Art ergeben. Das künstlerische Bild ist ein Organismus von eigener Gesetzlichkeit und dieser in ihm selbst ruhende Form-Sinn ist die conditio sine qua non für seinen bildend-künstlerischen Wert. Erst in der Schöpfung einer anschaulich-sinnvollen Einheit seiner Form erheben sich seine allgemein-menschlichen Inhalte in die Sphäre der Kunst.

Diesem künstlerischen Bilden steht grundsätzlich ein zweites Gebiet des Bildens gegenüber, das seinen Form-Sinn erst gewinnt aus der Beziehung auf ein außer ihm Liegendes. Ein Zeichnen also, dessen Sinn und Wert sich nicht unmittelbar als ein Eigenwert ausdrückt und erfüllt in seinem Anschauen, sondern erst im Hinblick auf ein Anderes, dessen Darstellung es zu dienen hat. Dieses Dargestellte kann verschiedener Art sein und je nach seiner Art ergeben sich verschiedene Gebiete des nichtkünstlerischen, darstellenden Zeichnens. Hier sollen nur die beiden Gebiete herausgehoben sein, die für das Zeichnen der Schule wesentlich in Betracht kommen.

Als erstes Gebiet, das den äußersten Gegensatz zum künstlerisch-gestaltenden Zeichnen bedeutet, sei zunächst das Gebiet des technischen Zeichnens abgegrenzt. Es ist das Charakteristikum der technischen Zeichnung, daß sie als Ueberträgerin der maßstäblichen Beziehungen der Teile des technischen Formganzen zu dienen hat. Sie ist ein maßstäblich genaues Abbild der wirklichen Maß- und Lagebeziehungen von Teilen eines Baues, eines Werkzeuges, einer Maschine u. dergl. Sie dient zur Uebermittlung dieser Lage- und Maßbeziehungen, die aus ihr müssen entnommen werden können. (Konstruktions- und Werkzeichnung.) Der Wert der technischen Zeichnung ist ein rein sachlich-praktischer; sie zielt auf die Herstellung eines Dinges, das ganz bestimmte praktische Zwecke auf ganz bestimmte Weise zu erfüllen hat.

Es ist hier auch hinzuweisen auf den grundsätzlichen Wesensunterschied zwischen der Bildung einer künstlerischen Form und einer technischen Form, die in der technischen Zeichnung dargestellt wird. Die Form technischer Gebilde ist nicht rein gesichtsvorstellungsmäßig bestimmt wie die Form künstlerischer Gebilde, sondern sie ist bestimmt durch Erkenntnisse der Mechanik, Statik, Elektrophysik u. s. w. Also durch Ueberlegungen, die sich auf Eigenschaften des Stoffes richten, wie Schwere, Dichte, Festigkeit, Elastizität, Energie, die rein gesichtssinnesmäßig weder unmittelbar wahrgenommen, noch gesichtssinnesmäßig vorgestellt, sondern die nur reflektierend erfahren werden können; während die bildend-künstlerische Formbildung nur auf die rein gesichtssinnesmäßig vorstellbaren Eigenschaften der Welt (Ausdehnung und Farbe) gerichtet ist.

Der eigentliche Bildungswert des technischen Zeichnens liegt also in der Entwicklung und Durchführung der technisch-konstruktiven Zusammenhänge, die sie darstellt und als maßstäbliche Werkzeichnung abbildet. Die Fähigkeit solche Zeichnungen herzustellen ist zum großen Teil eine Darstellungstechnik, die keinerlei künstlerische Elemente enthält, sondern die ohne weiteres erlernt werden kann, wenn die darzustellenden technisch-konstruktiven Zusammenhänge erarbeitet sind. Der eigentliche Bildungswert des technischen Zeichnens liegt also auf dem Gebiet der angewandten Naturwissenschaft.

Mit diesem technischen Zeichnen hängt als verwandtes Gebiet das mathematische Zeichnen zusammen. Es ist ebenfalls charakterisiert als Darstellung und Uebermittlung der wirklichen Maß- und Lagebeziehungen von Formgebilden, die in diesem Falle rein mathematischer Natur sind.

Diesem rein technischen und mathematischen Zeichnen sei ein zweites Gebiet des nichtkünstlerischen angewandten Zeichnens angereiht, das vielleicht am besten als erklärendes Darstellen gekennzeichnet werden kann. Auch dieses Zeichnen hat seinen Sinn wie das technische Zeichnen im Darstellen von Formbeziehungen der Teile eines Formganzen, auf das es hinweist. Aber diese Formbeziehungen sind nicht ausschließlich technisch-konstruktiver Art, wie bei der rein technischen Zeichnung, sondern sie sind mehr allgemein-begrifflicher Natur. Zu dieser Art von erklärender Darstellung gehören alle Zeichnung naturwissenschaftlicher Art. Vor allem also die Darstellung von Formbeziehungen funktionaler Art, wie z. B. die Darstellung von Organaufbau, mechanischen Funktionen, Säfteströmen u. s. w. bei Lebewesen und Pflanzen; vorwiegend also Darstellungen aus dem Gebiete der Zoologie, Botanik, Anatomie, Physiologie u. s. w., aber auch der Erd- und Heimatkunde.

Als letzte Gruppe gehören diesem naturwissenschaftlichen Darstellen solche Zeichnungen an, die nur abbilden, ohne eine erklärende Aussage über den Formaufbau des abgebildeten Dinges zu machen (und ohne natürlich Anspruch auf künstlerische Gestaltung zu erheben). Diese Zeichnungen dienen nur dazu, die äußere Erscheinung eines Dinges wiederzugeben, eine bestimmte Erscheinung annähernd wieder zu ermöglichen. Sie ermöglichen damit u. a. die Identifizierung einer bestimmten Gattung oder Art, z. B. die Wiedererkennung einer bestimmten Pflanze oder eines Tieres.

Mit Ausnahme des letzten Falles, der heute meist nicht mehr durch Zeichnung sondern durch das Lichtbild gegeben wird, liegt der Bildungswert des naturwissenschaftlichen Zeichnens also darin, daß es Form- und Funktionsbeziehungen von Teilen eines Formganzen ver-

anschaulicht. Die Formbeziehung geht hier nicht wie bei der technischen Zeichnung nur aus Ueberlegungen konstruktiver Art hervor, sondern sie setzt in höherem Maß die Fähigkeit voraus, Formen — vor allem der organischen Natur — in ihrer Ausdehnung, Lage und Funktionsbeziehung anschaulich vorzustellen und für diese Vorstellung den zeichnerischen Ausdruck zu finden. Dieses anschauliche Vorstellen-können von Formbeziehungen nun hat seine Wurzeln ebenda, wo auch das künstlerische Gestalten gründet. Denn je mehr die erklärende Darstellung für die Anschauung bieten soll, desto mehr muß sie aus einer produktiven Anschauung, aus einer Fähigkeit komplexen Vorstellens, stammen. Es sind also die Elemente der erklärenden Darstellung dieselben, die auch das künstlerische Bild schaffen, — grundsätzlich verschieden ist nur die Art der Beziehung der Teile zum Ganzen; sie ist bei der erklärenden Darstellung nicht die Schöpfung einer autonomen Einheit, die im Bereiche der Form- (und Farb-)Qualitäten bleibt, sondern sie hat der Veranschaulichung eines begrifflichen Zusammenhanges (z. B. Funktion) zu dienen.

Dieses erklärende Darstellen erscheint als die wichtigste praktische, nichtkünstlerische Aufgabe des Schulzeichnens. Es ist das, was im praktischen Leben jeder Beruf, der Handwerker wie der Arzt, an Zeichnen eigentlich braucht. Es wird umsomehr allgemeinen Bildungswert gewinnen, je mehr es aus dem produktiven Gesichtsvorstellungsvermögen gespeist wird, das ein künstlerisch gestaltendes Zeichnen ausbildet, und je weniger es nur ein projizierendes Abbilden bleibt.

Wenn wir nun zum Abschluß unserer Untersuchungen nach den Bildungsaufgaben des Zeichnens in der Schule überhaupt fragen, so lösen sich diese drei Hauptgebiete heraus:

1. das künstlerisch gestaltende Zeichnen.
2. das erklärende Darstellen.
3. das technische und mathematische Zeichnen.

Jeder dieser drei Zweige des Zeichnens hat ein klares inneres Ziel und jeder gibt einen bestimmten, klar faßbaren Bildungswert. Wenn wir das heutige Schulzeichnen nach diesen Gesichtspunkten prüfen, so finden wir noch vielfach ein Zwittergebilde von Zeichnen, dem eine klare innere Orientierung fehlt; ein Zeichnen das keinen wahren künstlerischen Bildungswert geben kann, weil es nicht dem inneren Gesetz einheitlicher Gestaltung folgt, das aber auf der anderen Seite auch nicht genügend darstellerisch-veranschaulichenden Wert gewinnt, sondern das nur ein mehr oder weniger unvollkommenes proji-

zierendes Abbilden bleibt; ihm fehlt gerade der für alles Zeichnen entscheidende Wert einer prägnanten Veranschaulichung.

Dieses analysierend projizierende Abbilden der Natur gilt heute noch fast allgemein als der fruchtbarste Weg um das zu gewinnen, dem aller Zeichenunterricht irgendwie dienen soll: dem Richtig-Sehen-Lernen.

Wir müssen deshalb zum Schluß diesen entscheidenden Begriff, der alle Lehrpläne beherrscht, noch einer Prüfung unterziehen und untersuchen, welche Klärung dieser Begriff letzten Endes durch die Erkenntnisse Britsch's gewinnen kann. Beginnen wir wieder von der Seite des Künstlerischen. Was heißt künstlerisch richtig sehen? Was ist richtig im Sinne bildender Kunst? Es genügt hier, nochmals darauf hinzuweisen, daß der künstlerische Wert der bildend-künstlerischen Schöpfung ein autonomer ist. Deshalb kann die künstlerische Richtigkeit nicht gemessen werden an einem Maßstab, der dem künstlerischen Wert nicht adäquat ist; nicht an dem Maßstab des Darstellerischen, des Funktionalen u. s. w. Künstlerisch richtig gesehen ist alles, was zu einer in sich sinnvollen schöpferischen Einheit des Formzusammenhanges führt. Künstlerisch betrachtet sind etwa die Bäume Abb. 29—34 druchaus nicht „falsch gesehen", sondern sie sind durchaus richtig — aber in „früher" Geisteslage — gesehen, weil sie in sich anschaulich-sinnvolle Gestaltung sind.

Somit kann künstlerisch richtig Sehen-Lernen nur bedeuten, daß man fähig werde in seinem rein gesichtsvorstellungsmäßigen Denken Zusammenhänge zu gewinnen, deren spezifischer Formwert in ihnen selbst ruht. Die Fähigkeit, in diesem Sinne formschöpferisch zu sehen und damit zum Nacherleben künstlerischer Formschöpfung fähig zu sein, das heißt künstlerisch richtig sehen lernen, das ist letzten Endes künstlerische Bildung. In ihrem Dienst steht deshalb nur ein künstlerisch gestaltendes Zeichnen, das diese Fähigkeit entwickelt.

Wie aber steht es mit dem anderen „Richtigsehenkönnen", das nicht im Dienst der künstlerischen Bildung, sondern der — im weitesten Sinne — wissenschaftlichen Bildung stehen soll? Hier ist naturgemäß der Maßstab der Richtigkeit ein ganz anderer. Ein naturwissenschaftlich richtiges Sehenkönnen wird bedeuten, daß eine Formbeziehung in den Teilen eines Dinges, die Gegenstand einer naturwissenschaftlichen Erkenntnis ist, als solche gesehen werde. Auch hier bedeutet Sehenlernen das Eindringen in einen geistigen Zusammenhang. Und soweit dieser Zusammenhang in einer Zeichnung veranschaulicht werden soll, bedeutet das nicht nur ein Abbilden der äußeren Erscheinung, sondern ein Anschaulichmachen dieses Zusammenhanges. Den organischen Formaufbau, den Säftestrom eines Lebewesens u. dergl. richtig

sehen lernen, heißt die Teile in ihren Form-, Lage- und Funktionsbeziehungen anschaulich vorstellen können. Anschaulich „verstanden" ist ein Formkomplex nicht durch die bloße Summierung genauer Einzelbeobachtung, sondern durch die Fähigkeit, einen Zusammenhang in seinen Formbeziehungen vorstellen zu können.[7])

So fußen die beiden Aufgaben des Sehenlernens im Zeichnen: das künstlerische Sehenlernen und das wissenschaftliche Sehenlernen beide auf der Fähigkeit des komplexen Vorstellens. Alle Bildung von Gesichtsvorstellungskomplexen, aller anschauliche Anteil auch des begrifflichen Denkens aber folgt dem Gesetz der Stufen. Auch im wissenschaftlich orientierten „Sehen" ist „nicht zu allen Zeiten alles möglich". Darum greift hier die Bedeutung der Erkenntnisse Britsch's über das Gebiet der Kunsterziehung hinaus auf das Gebiet aller Ausbildung anschaulichen Denkens. Einer Arbeitsschule, die alle Erkenntnis im eigenen produktiven Tun des Geistes verankern und organisch mit dem Wachstum des Geistes wachsen lassen will, werden diese Forschungen eine neue Vertiefung der Probleme anschaulicher Vorstellungsbildung bringen können. Wie das künstlerische Zeichnen nach diesen Erkenntnissen sich wandelt zu einem jugendgemäßen reinen Ausdruck dessen, was an Gestaltung vom Kinde und Jugendlichen wirklich geschaffen werden kann, so wird auch das Gebiet des darstellenden Zeichnens sich noch zu wandeln haben. Es wird zu einem Zeichnen führen, das ebenso jugendgemäß, ebenso reine Verwirklichung der jugendlichen Erkenntnisstufe ist, das nicht unverstandene Scheinresultate entwickelter Darstellungsweise geben will.

So können wir, fußend auf neuen Erkenntnissen, dem Zeichenunterricht eine neue und geklärte Stellung im Bildungsplan der Schule anweisen: die Stellung eines wesentlichen Bildungsmittels, das sowohl die eigentlich künstlerische als auch die gesamte Vorstellungsbildung des menschlichen Geistes in produktiver Arbeit formt.

Anmerkungen.

1. Die Geschichte und die tragenden Gedanken dieser kunsterzieherischen Bewegung sind schon wiederholt dargestellt worden. Am tiefsten erfaßt wohl bei Praehauser: „Kunst und unerfüllte Pädagogik" (Wien 1925). Die historische Entwicklung bis etwa 1907 gibt Richter in: „Die Entwicklung des kunsterzieherischen Gedankens". (Leipzig 1909). Eine systematische Darstellung gibt derselbe Verfasser in: „Bildende Kunst und Vergeistigung der Erziehungsarbeit". (Leipzig und Wien 1916). Einen Ueberblick über die Bewegung gibt auch Kolb in: „Bildhaftes Gestalten I. Teil". (Stuttgart 1926). Eine kleine Zusammenfassende Darstellung mit charakteristischen Bildbeispielen gibt Kunzfeld: „50 Jahre Zeichenunterricht und Kunsterziehung". (Wien und Leipzig 1922).

2. Auch bei Pfleiderer: „Die Geburt des Bildes" (Stuttgart 1930) sind die Stufen: „Begriffsbild", „Lineares Körperbild", „Raumbild" nicht vom künstlerischen Gestaltungsproblem aus gesehen. Daß der Terminus „Begriffsbild" das Gestaltungsmoment gerade nicht trifft, wurde schon dargelegt. Aber auch der Begriff „Lineares Körperbild" trifft nicht eine bestimmte Stufe des Künstlerischen. Pfleiderer vereint unter diesem Begriff so auseinanderliegende Formprobleme wie griechische Vasenbilder (die selbst verschiedene Stufen umfassen) und Zeichnungen von Gulbransson. Auch mit dem Begriff „Raumbild" ist das eigentliche Formproblem nicht aufgezeigt, durch das künstlerische Bilder mit entwickelter Räumlichkeit bedingt werden.

3. Auf ägyptischen Reliefs z. B. zeigt das Zusammenstoßen von gefalteten Gewandstücken noch das Problematische einer nicht eindeutig klar gestalteten Formbeziehung.

4. Zu dieser Zeichnung ist anzumerken, daß sie vom Kind nicht als Ornament gemeint ist, sondern als blühender Strauch in einem ganzen Waldbild. Es ist also nötig, sich darüber klar zu sein, daß der Begriff des „nur Dekorativen" oder „ornamentalen", den man der Kinderzeichnung gegenüber oft angewendet findet, nicht eine besondere Formabsicht des Kindes treffen kann, sondern nur die Wirkung auf den erwachsenen Beschauer kennzeichnet.

5. An einer Erneuerung des Zeichenunterrichtes durch lebendige Ausdrucksbetätigung hat vor allem Gustav Kolb, Stuttgart, entscheidende Verdienste. Vergl. sein „Bildhaftes Gestalten" I. und II. Teil.

6. Das „Denkzeichnen", das ist das Hineintragen intellektueller Ueberlegungen (z. B. anatomischer Konstruktion), beherrscht noch stark auch ein Zeichnen, das künstlerisch gerichtet sein will. So zeigen etwa die „Randstreifen" bei Philipp Frank „Das schaffende Kind" (Berlin 1928) wie das Zeichnen durch solche Ueberlegungen vom Lehrer gelenkt wird. Ebenso geht die Methode Richard Rothes, Wien, wesentlich darauf aus, das Zeichnen durch Reflexion zu lenken und zu vervollkommnen. Der grundsätzliche Wesensunterschied zwischen der Einheit der künstlerischen Formschöpfung und der Richtigkeit einer darstellenden Zeichnung ist in diesen Bestrebungen nicht erkannt. Sie übersehen, daß alle reflektierende Kontrolle des Darstellens dem künstlerischen Gestalten entgegenwirkt. Alles reflektierende Konstruieren muß vom künstlerischen Schaffen unbedingt getrennt werden, es kann seinen Sinn nur gewinnen in einem Zeichnen, dessen Ziel nicht künstlerische Form, sondern erklärende Darstellung ist. Solches „Denkzeichnen" ohne künstlerische Absicht streben z B. Seinig in: „Denkzeichnen" (Leipzig 1914—16) und Leskoschek in „Kinderzeichnen als Erfahrungslehre" (Wien 1926) an. Ihre formelhaften „Typen" stehen aber einer höheren Anschaulichkeit der Darstellung entgegen.

7. Wulff („Die Kunst des Kindes", Stuttgart 1928) sieht die Aufgabe des Zeichenunterrichtes darin „die Durchschnittsbegabung zu dem zu erziehen, wozu sie sich heranbilden läßt, nämlich die Wirklichkeit unmittelbar aus der Anschauung so darzustellen wie sie sie sieht, und nicht wie sie sich dieselbe bloß vorstellt".

Dieser Auffassung muß hier entschieden widersprochen werden. Ein Bildungswert des Zeichnens kann nur in dem „bloßen Vorstellen" gewonnen werden. Daß ein künstlerischer Bildungswert nur in der Richtung eines schöpferischen Aufbaus von Vorstellungszusammenhängen gewonnen werden kann, hat diese Untersuchung aufzuzeigen versucht. Es muß aus dem Dargelegten aber auch die Folgerung gezogen werden, daß auch aller wissenschaftliche und sonstige Bildungswert des Zeichnens, daß alles „Sehenlernen" in dem „bloßen Vorstellen" gegründet sein muß. Eine Auffassung, die im Zeichnen an die Stelle der Verwirklichung „bloßer" Vorstellung die „richtige" „erscheinungsgemäße"Abbildung setzen will, weil die Vorstellung „falsch" oder zu unvollkommen sei, eine solche Auffassung übersieht, daß alles Sehenlernen doch letzten Endes eine Vorstellungsbildung bedeuten muß. Denn wozu soll die Fähigkeit für die Durchschnittsbegabung gut sein eine Erscheinung mit allen Hilfsmitteln des Messens, Visierens und Blockierens so wiederzugeben, „wie sie sie sieht", wenn dabei ihre Vorstellung ganz anders, wenn sie „falsch" ist? Solange eine Zeichnung nicht der Vorstellung entspricht, solange kann sie nicht „verstanden" sein und so-

lange ist ihr Bildungswert problematisch. Es erscheint heute eben nicht mehr als die Aufgabe des Schulzeichnens nur einigermaßen „richtige" Abbildungen herzustellen, sondern vielmehr ein Zeichnen zu pflegen, das in jeder Hinsicht geistig produktiv ist; das also entweder wirkliche künstlerische Werte oder Werte einer wirklichen Veranschaulichung geistiger Zusammenhänge gibt.

Abb. 1
Kn. 4 J.

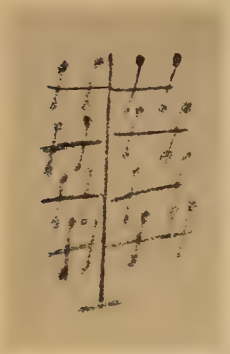


Abb. 2
Kn. 9 J.

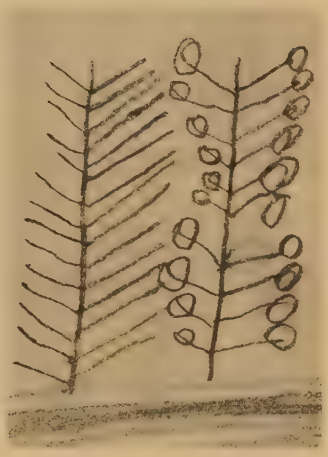


Abb. 3
Mäd. 5 J.

Abb. 4
Mäd. 8 J.

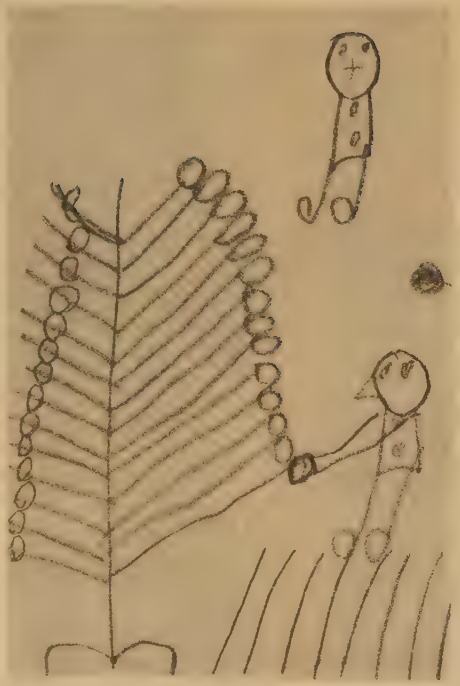


Abb. 5 Mad. 5 J

Abb. 6 Kn. 10 J.

Abb. 7 Kn. 14 J.

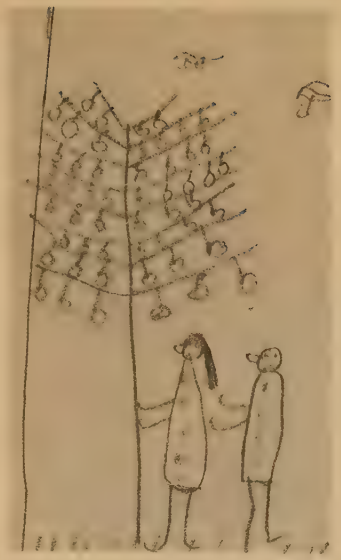


Abb. 8 Mäd. 5 J.

Abb. 9 Kn. 11 J.

Abb. 10 Kn. 14 J.

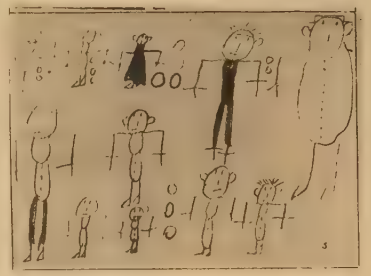


Abb. 11

Abb. 12
Mad. 11 J

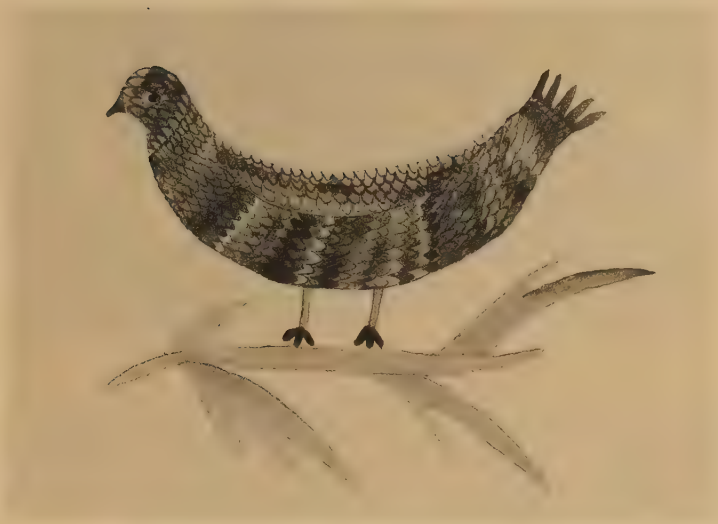


Abb. 13
Mäd. 13 J.

DEN 7.8.30.

SCHNEIDER 28

Abb. 14
Kn. 13 J.

Abb. 15
Kn. 11 J.

Abb. 16
Kn. 11 J.

Abb. 17 21
Mäd. 10 J.

Abb. 22 Kn. 11 J.

Abb. 23 Mäd 12 J

Abb. 24 Kn. 11 J

Abb. 25
(nach Flinzer)

Abb. 26

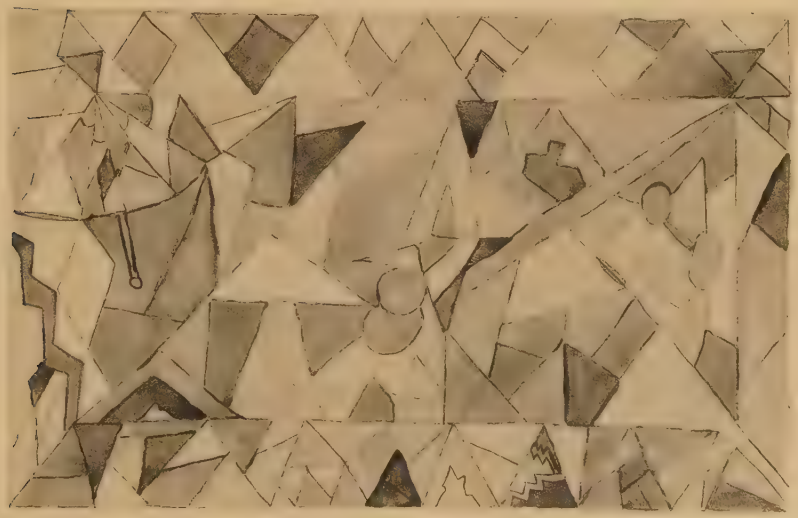


Abb. 29 Mad. 14 J.

Abb. 30 Mad. 14 J.

Abb. 31 Mad. 13 J.

Abb. 32 Mad. 15 J.

Abb. 33 Kn 15 J.

Abb. 34 Kn. 15 J.